

ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Introduction du chapitre 2

Ce chapitre présente l'analyse des résultats de l'enquête.

Les résultats de l'enquête quantitative (1) montrent l'évolution du rapport aux corpus et aux enjeux de la lecture des textes littéraires à l'école.

Les résultats de l'enquête qualitative donnent lieu à deux sections : la première est consacrée à l'analyse des résultats du premier volet du dispositif de l'enquête qualitative, soit l'établissement de portraits de lecteurs-enseignants (2) ; la deuxième est consacrée à l'analyse de la place des lecteurs et des œuvres dans deux dispositifs de formation initiale et continue (3).

Une partie conclusive permet de dégager des perspectives pour la recherche en formation.

1. Analyse des résultats de l'enquête quantitative

L'enquête quantitative permet de dégager à gros grain le rapport que les étudiants entretiennent avec les corpus d'œuvres et les enjeux qu'ils assignent à la lecture des textes littéraires à l'école. L'analyse montre qu'au fil de la formation initiale, on assiste à l'émergence d'un « corpus professionnel » (1.1) et à l'omniprésence des enjeux de transmission et à la baisse de la part des enjeux expérientiels (1.2). Les données correspondant à ces analyses se situent en annexes I, II, III, IV.

1.1. Vers l'émergence d'un corpus professionnel

L'objectif est de saisir les constantes et les évolutions des corpus cités par les enseignants. Si l'évolution est intéressante en tant que telle, l'analyse porte également sur les corpus en eux-mêmes et la façon dont les enquêtés les évoquent. Ces éléments sont significatifs d'un rapport à la culture que nous cherchons à analyser. Aussi, dans un premier temps, est analysée la façon dont les enquêtés évoquent les corpus, passant d'un discours marqué par un complexe par rapport à la culture scolaire à un discours témoignant de l'appropriation d'un métalangage acquis en formation et d'une appropriation de la culture

professionnelle. Dans un deuxième temps, l'analyse vise à montrer en quoi le corpus évolue pour passer d'un « corpus de fond », la bibliothèque intérieure des étudiants lorsqu'ils arrivent en formation, à un « corpus redéfini », d'abord en formation puis lors des premières expériences en classe.

Ces discours sont la trace de conceptions sur la littérature et la culture en général qui sont analysés en mobilisant les apports de la sociologie et des recherches littéraires. L'évolution des corpus et des discours sur les corpus sont mis en lien avec le rapport que les étudiants et stagiaires entretiennent avec la lecture, la littérature et la culture. Il s'agit d'analyser en quoi l'appropriation de la culture scolaire par les étudiants et les stagiaires s'accompagne d'une évolution du rapport à leur culture personnelle, comment ces étudiants et ces stagiaires gèrent les tensions entre lecture privée et lecture scolaire, à la suite des questions déjà soulevées par l'ouvrage dirigé par Demougin et Massol (1999). En questionnant l'évidence de l'opposition entre ce qui serait une culture personnelle, « privée », et une culture scolaire, on s'interroge sur le statut et la légitimité accordée à chacune et sur les relations qu'elles peuvent ou pas entretenir à l'école, selon les enquêtés. Ce questionnement s'inscrit dans la lignée de celui soulevé dans cet ouvrage (*Ibid.*, 1999, p.9) et nous le transposons à notre recherche. Il s'agit de comprendre la place accordée dans les discours des enquêtés à ces différentes cultures. Là où la culture dominante favorise désormais un certain éclectisme (Coulangeon, 2004, p.60 ; Bonnéry, 2010b), comment les étudiants et les stagiaires se situent-ils par rapport aux évolutions des questions de « légitimité culturelle » (Coulangeon, *Ibid.*, p.59) ?

Il convient par ailleurs d'apporter quelques précisions théoriques pour expliciter les fondements de l'analyse. D'une part, les recherches en littérature tendent à dépasser les clivages entre ce qui serait « la grande littérature et la culture de masse », entre la « culture lettrée » et la « culture populaire », littérature et paralittérature (Letourneux, 2015) et à s'intéresser davantage aux modalités de production et de réception des œuvres dans leur diversité (Letourneux, 2011). Les travaux des Québécois sur la « littératie médiatique multimodale » (Lebrun, Boutin, Lacelle, 2012) mettent en évidence les mutations des objets culturels contemporains et des compétences impliquées dans leurs usages. Ces travaux tendent à redéfinir les frontières entre culture scolaire et culture privée et à montrer en quoi l'école pourrait « mettre à profit les ressources de la littératie médiatique multimodale appliquée à la culture populaire » (Lebrun, 2012, p.41). Notons que la culture populaire est ici définie comme un ensemble constitué des « émissions de télévision, les films à effets spéciaux, une certaine musique, les revues grand public, les bandes dessinées, la mode, les

jeux vidéo et, enfin, Internet (sur divers supports), qui portent des coutumes et valeurs marquant fortement le style de vie des jeunes, car elles sont facilement accessibles partout et acceptées par tous » (Lebrun, 2012, p.40). Au regard des résultats de notre enquête, nous considérons que ce dernier terme « par tous » peut être discuté, notamment à l'école. Plutôt que le terme de littératie médiatique multimodale, le terme de culture médiatique multimodale est ici retenu pour évoquer les objets culturels – sachant que sont inclus dans cette catégorie des livres d'auteurs contemporains les plus vendus et les séries à grands tirages, tant en la littérature jeunesse qu'en littérature générale –, leur mode de réception et de production plutôt que les dispositions qu'ils supposent. Le terme de « culture populaire » pourra également être employé de façon équivalente.

Si la culture scolaire semble quant à elle définie par un ensemble d'œuvres scalarisables, appartenant au « canon scolaire » (Bishop, 2010), on peut poser cette série de questions pour interroger la définition de la lecture privée :

Qu'en est-il de la lecture privée ? Est-elle seulement un produit de l'école qui désigne à travers elle, comme en miroir, une lecture non scolaire, plus ou moins hors d'atteinte ? Correspond-elle à un ensemble de pratiques hétérogènes ou homogènes, en dehors du champ scolaire ou à l'intérieur de lui dont certaines pourraient se définir comme lecture littéraire ? (Demougin, Massol, 1999, p.9)

Les relations entre lecture privée et lecture scolaire sont donc questionnées depuis plusieurs dizaines d'années et nous semblent devoir être discutées dans l'analyse des résultats de l'enquête quantitative.

D'autre part, les recherches en sociologie tendent à montrer que les conflits de « légitimité culturelle » (Bourdieu, 1979) mutent au fil de l'évolution des pratiques culturelles et du rapport à la culture. Quand Bourdieu montrait le profit symbolique qui pouvait être tiré de la proximité avec un patrimoine culturel légitime (*op.cit.*), Bonnéry (2010) montre que si les dispositions actuelles tendent effectivement vers un certain éclectisme des pratiques mêlant les objets culturels dans leur nature et leur provenance (Lahire, 2003), la distinction des classes dominantes et, par conséquent, la reproduction des inégalités culturelles, passent à la fois par la capacité à naviguer parmi des pratiques culturelles éclectiques mais également par la « transmission-appropriation » implicite d'un « patrimoine culturel, dont fait partie la culture enfantine patrimonialisée » (Bonnéry, *Ibid.*, p.9). « Culture et rapport à la culture se transmettent simultanément » (*Ibid.*), écrit-il. Selon ces approches que nous nous approprions, il ne s'agit pas tant d'opposer des cultures qui seraient plus ou moins légitimes et d'en chercher la trace dans les corpus cités par les enseignants que de comprendre le rapport que les enseignants entretiennent avec ces catégorisations et ces rapports de légitimité – quel(s)

usage(s) font-ils des oppositions grande littérature vs culture de masse, culture lettrée vs culture populaire, culture personnelle vs culture scolaire ? En somme, nous cherchons à comprendre en quoi les discours des enseignants s'inscrivent en continuité ou en décalage avec l'évolution des pratiques et du rapport aux pratiques culturelles constatées à la fois dans les recherches en littérature et dans les recherches sociologiques.

1.1.1. D'un rapport complexé à la culture scolaire au développement d'un discours sur les œuvres scolarisables

Entre le début de Master 1 et le Master 2, les modalités de discours sur les corpus évoluent au fil de l'acquisition de la culture professionnelle et l'analyse vise à montrer comment évoluent la réception et la lecture des œuvres littéraires chez les enseignants. Les discours des enquêtés sur les corpus témoignent d'une distance entre culture personnelle et culture scolaire qui se mesure à la lumière du conflit de légitimité entre ces deux cultures. Loin d'être perçues comme complémentaires et poreuses, celles-ci s'opposent dans les discours de certains formés au point que le recours au cadre théorique de la sociologie de la culture et aux recherches récentes sur la paralittérature paraît incontournable, comme nous l'avons évoqué dans l'introduction de cette section. En début d'enquête, nous postulons que la culture des enseignants en littérature de jeunesse n'était pas celle que la formation et l'école cherchent à construire. L'enquête quantitative permet de vérifier en partie cette hypothèse et l'enquête qualitative doit permettre de mieux comprendre les tensions que ces rapports de domination symbolique - analysés par la sociologie critique - peuvent engendrer dans la façon dont les enseignants débutants enseignent la lecture des textes littéraires. Voyons d'abord comment s'exprime ce conflit de légitimité dans les discours des enquêtés.

Un premier marqueur du complexe culturel qui habite les étudiants en début de formation est la façon dont les enquêtés répondent à la question concernant les corpus : non réponses, réponses succinctes, jugements distanciés sur des objets culturels jugés illégitimes vont tous dans le sens d'un discours qui semble chercher à afficher une prise de distance avec cette culture dont les étudiants semblent vouloir signifier que ce n'est pas celle qui a sa place à l'école.

Tout d'abord, on peut noter une certaine difficulté à répondre à la question : « Avez-vous des œuvres de littérature de jeunesse que vous aimez particulièrement ? Lesquelles ? » Ainsi, en 2015, un tiers des personnes interrogées (n = 24/76) en début de Master 1 n'a pas été en mesure de citer un livre apprécié particulièrement. De plus, comme en témoignent les deux

exemples ci-dessous, les réponses sont parfois liées à l'expression d'une méconnaissance de la littérature de jeunesse ou d'un manque de souvenirs :

- Non, je n'en dispose pas. (M1-1-Q8)⁷⁰
- Je ne connais pas assez de littérature jeunesse pour citer un quelconque coup de cœur. (M1-1-Q35)

Face à cette proportion importante de non-réponses – peut-être accrue par le fait que la question était la dernière du questionnaire –, nous avons fait l'hypothèse que l'implication affective et cognitive que nécessitait cette réponse avait pu constituer un biais dans les réponses. Nous nous sommes demandé (Fradet-Hannoyer, 2017) s'il n'y avait effectivement plus de souvenirs, si ces souvenirs étaient trop enfouis pour être cités ou encore si les références potentielles qui auraient pu être données étaient jugées trop illégitimes pour être citées. Cette hypothèse reposant donc sur trois facteurs pouvant induire des non-réponses – implication affective, souvenirs enfouis, place et légitimité de la « bibliothèque intérieure » – devait être validée. Mais dans ce contexte, quelles que soient les précautions apportées à l'élaboration du questionnaire, le fait même de questionner induit une « violence symbolique » (Bourdieu, 1993). Comme l'analysent Bonnéry et al. dans l'enquête portant sur le rapport à la musique des jeunes de banlieues populaires, connaissances des corpus et possibilité de s'exprimer à leur sujet sont liées :

On constate ainsi une polarisation, où de chaque côté les relations de causalités ne sont pas linéaires, les choses étant en inter-relation : le fait de connaître beaucoup de musiques va de pair avec une plus grande aisance pour en parler sur le mode du savoir même quand on ne les apprécie pas ; et le fait de connaître peu de musiques est corrélé à l'extrême difficulté de parler de celles que l'on n'apprécie pas. (Bonnéry et al., 2012)

Nous transposons ce constat à notre objet : le rapport de connaissance entretenu avec les objets culturels que sont les œuvres de littérature de jeunesse semble faciliter ou entraver le discours des enquêtés. Dans le cadre de l'enquête quantitative, afin de vérifier cette hypothèse tout en réduisant l'effet de violence symbolique induite par le questionnement, nous avons modifié la formulation de la question, en axant le questionnement sur les souvenirs d'enfance. Nous avons alors posé deux questions : « Avez-vous des souvenirs d'enfance de lecture, de films ou de dessins animés, de sorties au théâtre, au cinéma ?

⁷⁰ Toutes les données correspondant aux réponses apportées aux questionnaires sont situées en annexes : Annexe I (Différentes versions des questionnaires), Annexe II (Tableaux synthétiques des réponses concernant les corpus), Annexe III (Tableaux synthétiques des réponses concernant les enjeux). Le codage choisi est le suivant (Moment de l'enquête : M1-1 = début de Master 1 ; M1-2 = Milieu de Master 1 ; M2 = Année de stage ; Référence de l'enquêté : Qx). La référence de l'enquêté et le titre courant indiqué en haut de chaque page du tome des annexes permettent de retrouver la page et la ligne correspondantes.

Lesquels ? » et « Avez-vous des souvenirs scolaires de lecture, de films ou dessins animés, de sorties au théâtre, au cinéma ? ». Il s'agissait de mettre à distance le présent de l'enquête, et donc de lui offrir une protection symbolique liée au différé temporel. Il s'agissait également d'outiller le souvenir de l'enseignant en ciblant sa recherche cognitive sur des souvenirs d'enfance et des souvenirs scolaires plutôt qu'en lui demandant de solliciter l'ensemble des rayonnages de sa bibliothèque intérieure. En n'établissant pas de frontière entre les différents objets culturels, et en ne restreignant pas le questionnement aux seules lectures, il s'agissait tout à la fois de réduire les effets d'illégitimité culturelle qui peuvent être ressentis par les enquêtés dans les enquêtes de ce type et d'accéder à de nouvelles données : la part de la littérature parmi les objets culturels dans leur diversité, la part de souvenirs scolaires et leur type. Il s'agissait ainsi de dépasser l'opposition entre ce qui serait une culture « livresque » et patrimoniale d'un côté et une culture juvénile de l'autre (Bonnéry, 2003, p.75). Ce changement dans les modalités de questionnement a permis de réduire la violence symbolique de la situation d'enquête. Cela a permis d'accéder à une partie de la bibliothèque intérieure des étudiants mais nous n'avons plus eu alors accès de manière certaine à leurs œuvres préférées : il s'agit bien des souvenirs d'enfance, mais rien ne dit que les étudiants apprécient ces œuvres.

Sur les 61 personnes ayant répondu à la question concernant les souvenirs de lecture, toutes ont cité un objet culturel, dessins animés, films ou livres. Deux personnes seulement n'ont pas cité de livre. L'une a cité deux dessins animés : *Le roi lion* et *Pokémon*. L'autre a cité le film *Harry Potter*. Nous ne savons pas si les enquêtés apprécient ces œuvres : il s'agit bien des souvenirs d'enfance, mais rien ne dit que les étudiants apprécient ces œuvres. Ainsi, une étudiante cite Molière, un souvenir de lecture scolaire, et précise :

- Molière*⁷¹ : *Le médecin malgré lui* (je n'aimais pas tellement) (M1-1-Q112)

L'accroissement du nombre de réponses permet d'apporter un premier palier de validation de l'hypothèse selon laquelle les étudiants perçoivent leur culture personnelle comme illégitime. L'enquête qualitative doit permettre d'apporter encore un autre palier de validation, mais l'hypothèse semble déjà se vérifier lorsqu'on analyse les réponses apportées aux questionnaires en milieu de Master 1, à l'issue d'un premier semestre de formation. Les étudiants qui ne citent plus ni livres ni auteurs ne sont plus que cinq. Une seule personne ne répond pas du tout à ces questions. Deux autres personnes répondent en fait par une formule

⁷¹ L'astérisque * permet de signaler les erreurs de langue présentes dans les réponses des enquêtés. Le corpus EAD est retranscrit tel quel, les erreurs de langue et coquilles ne sont pas signalées.

générale qui manifeste un intérêt pour la littérature de jeunesse sans qu'on puisse rattacher leur réponse à une œuvre en particulier :

- Un peu toutes les œuvres car elles sont imaginées, nous évade*, nous font penser à autre chose, nous font rêver ». (M1-2-29)
- Je n'aime pas particulièrement une œuvre. Mais la littérature de jeunesse me plaît de manière générale. (M1-2-51)

Deux autres ne citent aucune œuvre ni aucun genre ou auteur mais prévoient tout de même d'utiliser la lecture dans leurs classes.

- Oui énormément car je pense que c'est un outil et un domaine formidable que ce soit pour le plaisir ou pour aller plus loin dans les apprentissages*. (M1-2-69)
- Oui pour réaliser des travaux d'écriture (M1-2-72)

Étant donné le caractère général de ces réponses, on peut se demander si ces étudiants n'ont pas simplement répondu ce qu'ils pensaient que l'enquêteur attendait. Ceci nous informe tout de même dans ce cas sur leurs conceptions. Ils considèrent que la littérature de jeunesse a sa place à l'école et que c'est un vecteur d'apprentissage interdisciplinaire. L'un conçoit le rôle de la littérature comme l'occasion d'une rupture avec le quotidien. L'autre affirme ou pense devoir affirmer un goût pour la littérature, ce qui peut laisser supposer que selon lui un enseignant doit apprécier la littérature.

Il n'en demeure pas moins que la plupart des commentaires sur les œuvres sont bien plus développés en milieu de Master 1 qu'en début de formation. Presque tous les enquêtés justifient leurs choix, ce qui n'était pas le cas au début du semestre. Certains lecteurs manifestent une implication importante dans la lecture, d'autres appréhendent les œuvres avec davantage de distanciation. D'autres encore semblent chercher un équilibre qui pourrait s'apparenter à celui de la lecture littéraire, telle que définie dans le chapitre 3 de la première partie de cette thèse. Il semble que certains enquêtés voient dans la réponse au questionnaire l'occasion de réinvestir ce qui a été appris en formation. On trouve ainsi dans leur réponse un lexique qu'on peut apparenter à des termes clés de la formation en littérature de jeunesse.

- À propos de *C'est moi le plus beau* de Mario Ramos - Il s'agit d'un livre de littérature de jeunesse que je trouve très intéressant à travailler avec les enfants après avoir étudié les *comptes** classiques au préalable. On y retrouve beaucoup d'humour, ce qui peut donner aux enfants ? envie de le lire. Les œuvres de Mario Ramos en général me plaisent énormément. C'est une écriture simple et accessible à tous. J'éprouve* un intérêt particulier pour les illustrations et le retournement de situation lié au personnage du loup. (M1-2-Q3)
- J'aime les œuvres avec un univers esthétique travaillé, avec de la poésie et/ou de l'humour, avec une certaine subtilité, des jeux de mots et d'esprit. (M1-2-Q7)

- L'enfant Océan car il est riche en interprétation. Il s'agit d'une réadaptation contemporaine du conte du Petit Poucet de Charles Perrault, ce qui rend l'histoire intemporelle. (M1-2-Q12)
- J'aime beaucoup le travail de François David (Voir, Le croqueur de mots...) car il joue beaucoup avec le sens des mots. Cela rend ses textes résistants et donc intéressants. (M1-2-Q47)
- J'aime particulièrement les œuvres de Claude Ponti, pour la richesse tant des illustrations que des jeux sur la langue. Les histoires* ont souvent une dimension symbolique et poétique qui me touchent beaucoup. (M1-2-Q51)

Cette tendance se confirme en Master 2 où l'on observe des discours plus développés et argumentés au sujet d'œuvres faisant partie du corpus professionnel et de formation.

On peut donc conclure de façon transitoire que la formation dote les étudiants d'outils d'analyse et de commentaires des œuvres : davantage dotés de connaissances, les étudiants sont davantage en mesure de développer leur réponse. Là où en début de formation les étudiants semblaient démunis au point de « savoir tout ce qu'il ne faut pas dire, sans avoir plus rien d'autre à dire » (Bourdieu, 1985, p.228), en seulement quelques mois la formation semble leur avoir permis de se doter d'un lexique leur permettant de développer leur discours, de se sentir suffisamment légitimes pour s'exprimer, y compris sur leur culture personnelle. Si les commentaires font parfois place à des projections d'usage pour la classe, en milieu de Master 1, plusieurs étudiants font encore référence explicitement à leurs souvenirs personnels :

- J'aime particulièrement les contes simplement parce que ce sont ceux de mon enfance et j'ai été bien (illisible) durant mon enfance et il s'agit de ceux que j'aimais écouter ou lire (plus tard). (M1-2-Q4)
- Je me souviens enfant avoir particulièrement aimé me plonger dans les livres de la collection de la Bibliothèque rose. Les malheurs de Sophie : Je m'identifiais soit aux personnages ou bien j'inventais par la suite des histoires. (M1-2-Q6)
- Chris Van Allsburg me transporte dans des univers qui me renvois* aux histoires de mon enfance. (M1-2-Q8)
- Je m'identifie à travers la petite fille, ça me rappelle mon enfance. (M1-2-Q18)
- J'ai retrouvé ce livre en cherchant dans ceux que j'avais étant enfant et il y a des histoires en rapport avec Paris qui ne m'avaient pas marquée à l'époque, mais qui me parlent plus maintenant. (M1-2-Q39)
- Lorsque j'étais enfant ma mère me lisait chaque soir une des aventures de Sophie, j'en garde donc un très bon souvenir. Barbe Bleue : c'était mon conte préféré lorsque j'étais enfant. Charlie et la chocolaterie : je me souviens l'avoir lu lorsque j'étais en CM2. (M1-2-Q43)

Les œuvres citées appartiennent souvent à la fois au répertoire de l'enfance et à celui de la formation, comme si les seuls livres qui permettent de manière légitime de parler de ses souvenirs d'enfance et donc de faire le lien entre le lecteur enfant et le lecteur adulte, futur enseignant, sont les œuvres présentées en formation. Il semble que la formation ait permis de réactiver ces souvenirs. Mais on constate également que les étudiants citent, non sans plaisir,

des souvenirs d'enfance dans les cas où la formation est en cohérence, du point de vue des étudiants du moins, avec la culture personnelle. On peut rapprocher ces citations d'un phénomène observé dans l'enquête qualitative lors de formations à l'ÉSPÉ : parfois, des étudiants s'exclament à la fois joyeusement et de manière nostalgique quand ils reconnaissent une œuvre, un souvenir dans le corpus proposé par l'enseignant. Et, parce qu'on peut faire l'hypothèse que ce sont là des points d'appui fondamentaux pour la formation, on aurait souhaité pouvoir capturer cette réaction et la décomposer, faire parler les enquêtés sur ce qui se passe alors en eux. Ceci n'a pas été possible dans notre enquête mais donne de nouvelles perspectives d'enquête sur la place accordée en formation aux souvenirs de lecture des futurs enseignants. Prenons simplement cet exemple dans le corpus EAD lorsque des étudiants de Master 1 sont amenés à comparer la série *Max et Lili*⁷² avec des berquinades :

- Je connais très bien les "Max et Lili" : j'en avais une belle collection quand j'étais petite, puis ma petite sœur a pris le relais et m'en a fait découvrir de nouveaux, par la suite ;) ! (Annexe IV., p.79)

Pour mesurer les points d'appui que peuvent constituer, au sein de la formation, les échanges entre lecteurs, à partir d'œuvres de leur « corpus de fond », prenons encore l'exemple d'un échange informel qui a lieu à l'issue d'une connexion synchrone en EAD. Le formateur demande aux étudiants s'ils ont encore le temps de lire, certains répondent par l'affirmative, d'autres regrettent de ne plus pouvoir. Puis il leur demande quels auteurs pour adultes ils apprécient. S'ensuivent des réponses diverses faisant place à des best-sellers policiers, à des adaptations cinématographiques ou télévisuelles, à des fictions historiques et de *fantasy*, proposant tous un pacte de lecture explicite. Sont cités Barjavel, Mary Higgins Clark, Agatha Christie, Stephan Sweig et Jean M. Auel. L'un répond par un titre de trilogie plutôt que par son auteur (ou ses auteurs, si l'on compte Stieg Larsson et David Lagercrantz). Il s'agit de *Millenium*, exemple même de culture médiatique multimodale. Sans doute encouragés par le commentaire sans jugement de la formatrice qui écrit simplement « C'est un panel varié » (Annexe IV, p.94, l.1039), les étudiants poursuivent l'échange avant de quitter la connexion. Celui-ci permet de mesurer la place que ces lectures ont pu prendre dans leur vie et la diversité de la littérature déployée. L'échange est entrecoupé des formules de politesse d'usage en fin de séance. Rebondissant sur le nom de Jean M. Auel, citée par une autre, une étudiante commence, avant que l'échange ne se poursuive :

⁷² Nous évoquons plus bas la place de ces séries dans le corpus de formation (p.215).

- E : lol h ;) ah oui auel aussi mais j'ai lu le 1er tome des enfants de la terre
- E2: Profites F après avec les enfants tu cours après le temps
- E5: je lis tout ce qui me tombe sous la main
- E: j'ai appelé ma fille Ayla⁷³ ;))
- E8: lol
- E5: oui j'allais répondre ca aussi h. ^^
- E5: lol l. ;))
- E2: ;D
- E8: j'en connais beaucoup qui ont appelé leur fille comme ça au cause des livres
- E4: je lis un auteur mais je ne sais pas si vous connaissez c'est yasmina khadra
- E4: enfin bref comme vous dites il y a plus le temps
- E5: elle écrit quoi , i. ?!

F : On en reparle jeudi. Bonne soirée à vous.

- E6: je connais !
- E4: c'est un homme en fait
- E6: c'est trop bien I
- E8: connais pas
- E4: c'est un pseudonyme
- E9: bonne soirée
- E2: Merci Bonne soirée!
- E8: Bonne soirée
- E6: J'aime tout ce qu'il fait
- E7: Bonne soirée
- E: connais pas :(
- E5: ok et c quoi ?
- E10: Bonne soirée
- E3: merci bonne soiréé
- E5: bonne soiréé
- E6: tu as vu les adaptations de ses livres en films ?
- E6: Bonne soiréé
- E6: Merci
- E4: je ne sais pas si tu connais le film ce que le jour doit à la nuit
- E10: on a rien en soiréé 2
- E4: et bien à la base c'est un livre et c'est lui l'auteur (Annexe IV, p.94, l.1016-1049)

Loin de gêner l'échange, les modalités d'écriture impliquées par l'échange synchrone et le caractère informel de cette discussion de fin de séance laissent place à une liberté de ton et à des habiletés caractéristiques de la littératie médiatique multimodale : les lecteurs s'impliquent personnellement dans le commentaire, effectuent des liens entre des textes et leurs adaptations cinématographiques. La fluidité de ces échanges contraste d'autant plus fortement avec les difficultés que certains enquêtés ont pu avoir à répondre au questionnaire.

Ces échanges et les réponses des enquêtés aux questionnaires apportent ainsi des informations sur l'hétérogénéité du public inscrit en Master MEEF 1. Même si l'on peut supposer que pour certaines personnes la situation d'enquête, et notamment en ce début d'année universitaire, ne favorise pas la possibilité de répondre, les réponses ou les non-réponses nous informent sur les profils de lecteur. En début de Master 1, quand certains

⁷³ Nom de l'héroïne des *Enfants de la terre*, roman fantasy historique

étudiants ne sont en mesure de mentionner qu'un ou deux titres de films ou de dessins animés et ne citent aucun livre, d'autres en mentionnent plus de dix ou accompagnent leur réponse de commentaires qui illustrent un rapport à l'écrit moins complexé et à des pratiques qui témoignent parfois d'un plaisir certain de lire pour soi en tant qu'adulte et/ou avec des enfants de l'entourage :

- J'aime beaucoup les livres de C. Ponti. Ils sont originaux, les enfants adorent et pour les adultes il y a plein de subtilités. (M1-1-Q4)
- Je trouve que ce sont de très beaux livres. Les enfants sont souvent très captivés par les histoires du fait des illustrations qui sont assez attrayantes. De plus, les histoires sont attrayantes et permettent d'échanger avec les élèves. (M1-1-Q28)

Certains témoignent d'une certaine analyse des va-et-vient possibles entre postures d'implication et de distanciation :

- J'ai beaucoup aimé lire les livres de la Contesse* de Ségur presque plus que tout ce que j'ai pu lire en devenant adulte. J'aimais m'identifier aux personnages et souvent il y avait des morales dans ces histoires qui donnaient à réfléchir. J'aime parfois relire des livres de l'Ecole des loisirs, je n'ai pas forcément de titres en tête. Les histoires sont souvent bien écrites et illustrées pour les plus petits enfants. J'aime également une série de livres en bibliothèque verte, orientée science-fiction, je crois que les titres sont "Le disparu de l'an II" et "la grande peur de l'an 2117". Je n'ai plus le nom de l'auteur en tête. (M1-1-Q56)

Si les écarts sont importants en début de Master 1, une analyse numérique conduit à penser que la formation semble permettre de réduire les inégalités entre les enquêtés. Le nombre par personne d'œuvres déclarées comme aimées augmente en effet au fil de la formation : au début du semestre, 75 personnes avaient répondu citant en tout 38 œuvres. À la fin du semestre, 53 œuvres sont citées par 50 personnes.

Au fil de la formation, on note également une homogénéisation, une réduction des écarts : au début de la formation certains étudiants n'ont pas d'œuvres à citer, tandis que d'autres en citent plus de dix. À la fin de la formation, la plupart des étudiants et stagiaires répondent par trois, quatre, cinq œuvres en milieu de Master 1 et en Master 2.

En milieu de Master 1 puis encore davantage en milieu de Master 2, les discours sont marqués par une didactisation des choix. Un premier glissement s'opère : l'enquêté ne cite pas tant une œuvre qu'il apprécie en tant que lecteur qu'une œuvre qu'il apprécie parce qu'il pense qu'elle lui sera utile en classe pour aborder tel ou tel thème, et cela, alors même que l'option de littérature de jeunesse n'a pas d'orientation didactique.

- Les œuvres théâtrales car elles offrent la possibilité de travailler le genre et la mise en voix parfois, la mise en scène. (M1-2-Q54)

- L'Afrique de Zigomar : Elle offre beaucoup de possibilités quant à l'exploitation de celui-ci. On peut travailler en découverte du monde, par rapport à l'Afrique, au Pôle Nord, découverte de différents animaux. Le texte et l'image sont complémentaires, l'histoire est amusante. (M1-2-Q55)

Peu à peu dans les discours, les œuvres citées deviennent des œuvres potentiellement scolarisables, la littérature est perçue à travers ses potentialités pour l'enseignement, se transformant en « littérature sur objectifs spécifiques » (Demougin 2010, p.28) : on assiste à une fusion entre choix des œuvres appréciées et choix des œuvres qui seront lues en classe.

Nous verrons qu'une corrélation peut être établie entre ce glissement vers une orientation professionnelle des goûts culturels et le glissement des enjeux accordés à l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Trace de préoccupations professionnelles émergentes, cette transformation est aussi la trace d'une scolarisation des corpus. Les livres qu'on peut rattacher à la culture médiatique multimodale disparaissent presque tout à fait des discours. Certains enquêtés prennent soin de montrer qu'ils ont intériorisé les codes de légitimité, distinguant les pratiques culturelles légitimes de celles qui ne le seraient pas :

- J'aime lire des articles de journaux mais rarement de la grande littérature. (M1-2-Q 18)
- De manière générale, je n'aime pas trop lire mais je m'y efforce et j'essaye de remplacer la télévision par la lecture. (M1-2-Q36)
- J'aime lire dans l'absolu mais aujourd'hui je ne lis plus beaucoup. Je recherche la même exaltation que lorsque plus jeune j'ai été transporté par des récits comme « l'insoutenable légèreté de l'être » « Martin Eden » « l'étranger », « cent ans de solitude » ou les récits de Michel Tournier. (M1-2-Q56)
- C'est très difficile pour moi de choisir, j'aime simplement la littérature de jeunesse, la douceur et la réflexion qu'elle implique. J'ai beaucoup de mal à trouver des livres qui m'intéressent donc j'aime lire mais j'ai du mal à être captivé* par un livre (adulte du moins). (M1-2-Q63)

La littérature valorisée est celle qui comprend une dimension éducatrice :

- De façon générale, sans préférence particulière, j'aime les contes traditionnels et les œuvres de littérature de jeunesse auxquelles je peux m'identifier. C'est l'atout premier des albums de jeunesse selon moi, de pouvoir permettre aux enfants de s'identifier à une situation à laquelle ils pourraient être confrontés au même qu'ils ont déjà vécu et de mieux l'accepter, la comprendre, trouver des solutions. (M1-2-30)
- Au sujet du *Petit Prince* – c'est un conte philosophique complexe mais dont on peut faire une première compréhension avec les enfants de CM2 et de le situer dans son contexte historique et découvrir également l'auteur qui sera éventuellement étudié au collège. (M1-2-31)
- Au sujet de *Deux graines de Cacao* – c'est un livre assez difficile en cycle 3 mais cela permet d'aborder des sujets difficiles et débattre avec des élèves de CM2 pour lever des idées reçues et mieux comprendre les enjeux de l'éducation civique. (M1-2-31)

L'analyse des données de l'enquête montre que le rapport à la culture scolaire dite légitime qui paraît dans les discours des enquêtés dès le milieu de Master 1 peut s'expliquer notamment par le rapport que le discours de formation tient sur la culture médiatique multimodale. D'une part, celle-ci est absente des corpus de formation (Annexe IV). Ceci peut laisser penser que les œuvres auxquelles on peut les rattacher n'ont pas leur place à l'école. D'autant que certains discours de formation laissent entendre que les étudiants arrivent sans culture en matière de textes littéraires et que le descriptif du cours de littérature de jeunesse précise que l'objectif est d'« avoir une première connaissance des œuvres pour la jeunesse » (ÉSPÉ, 2017). En début d'année, lors d'un échange synchrone, un formateur explique ainsi les objectifs du cours :

- L'enjeu de cette option est de commencer à se constituer une culture de LJ utile pour le concours et indispensable à la pratique à venir. (Annexe IV. échanges synchrones, l.67)

D'autre part, l'analyse du corpus EAD montre que la formation peut se faire le relais d'une catégorisation entre les œuvres, entre des œuvres qui seraient « de qualité » (Annexe IV, p.84, l.160), de « bons textes » (Annexe IV, p.96, l.4107) et des œuvres qui ne le seraient pas. Si les distinctions, les dissemblances, les dispositions diverses impliquées par la lecture de telles ou telles œuvres ne sont pas évoquées de façon explicite dans le corpus de formation EAD auquel nous avons eu accès dans le cadre de l'enquête, le rapport distancié avec la culture populaire peut se lire de deux manières : d'une part, par l'absence d'œuvres de la culture médiatique multimodale dans les corpus de formation ; d'autre part, par des commentaires sur les œuvres établis par certains des formateurs de l'enseignement EAD. Quelques exemples issus d'un échange synchrone en témoignent. Il s'agit d'un échange autour des lectures d'albums. Le formateur (F) questionne les étudiants sur les différences qui peuvent être établies entre deux catégories qu'il identifie : des séries et l'album *Bébés chouettes*, « un classique absolu de l'école maternelle » selon ses termes. Le formateur invite notamment les étudiants à réfléchir aux choix qu'il faudrait effectuer pour la classe. Il participe à l'échange en effectuant une distinction entre ce qu'il identifie comme la simplicité des séries et la complexité de *Bébés Chouettes* :

- *Petit Ours Brun* est "généralisable" comme *Martine*, *Tchoupi*, qui sont des héros représentatifs des enfants qui vont à l'école.... En quoi *Bébés chouettes* est (pour moi) meilleur? [...] Avec les séries, on est invité à se reconnaître, puis à régler les problèmes d'une façon simple... ici, les bébés chouettes sont plongés dans un univers angoissant, celui des contes, de la forêt des peurs, des dangers nocturnes des fantasmes... [...] (Annexe IV, p.83, l.119)

L'emploi du qualificatif « meilleur », minoré par le caractère personnel de l'appréciation marqué par l'incise « (pour moi) », ne laisse pas de doute sur la hiérarchie effectuée entre deux types d'albums. Ce jugement est renforcé quelques lignes plus loin, lorsque le formateur compare encore les séries (en l'occurrence *Petit Ours Brun*, *Tchoupi* et *Martine*) :

- Oui, mais le problème n'est pas présenté de façon simpliste, avec une solution immédiate... ici, il s'agit pour chacun de réagir selon son niveau (c'est pour ça qu'ils sont trois), de trouver une solution, de la chercher avant, pendant, après.... qu'en pensez-vous ? (Annexe IV, p.84, l.149)

Le formateur justifie son choix au regard des caractéristiques de ces récits :

- Avec les séries, on est invité à se reconnaître, puis à régler les problèmes d'une façon simple... ici, les bébés chouettes sont plongés dans un univers angoissant, celui des contes, de la forêt des peurs, des dangers nocturnes des fantômes... Il leur faut réagir, à la fois personnellement et en groupe. Et une question leur est posée : comment faire? Il n'y a pas immédiatement de réponse, ils sont placés en situation-problème en quelque sorte. (Annexe IV, p.84, l.144)

Les travaux de Brigaudiot (2000), Brigaudiot et Ewald (1990), Terwagne et Vanesse (2008) distinguent en effet les récits du quotidien et les récits d'imagination et, si le formateur n'y fait pas explicitement référence, on ne peut douter qu'il y fasse ici allusion. Selon ces chercheurs, les deux types de récits ont des caractéristiques bien différentes. Selon la leur définition,

le script est une succession courante d'événements dans une situation de la vie quotidienne, comme le coucher, le lever, le restaurant, le magasin, etc. Nous stockons dans notre mémoire de nombreux scripts, car leur connaissance nous aide à répondre à des questions fondamentales comme « Que se passe-t-il autour de nous ? » et « Que va-t-il se passer ? » (Terwagne et Vanesse, 2008, pp.8-9)

On mesure l'importance de ces scripts du quotidien dans le développement de la personne puisque, comme le soulignent encore ces chercheurs, de la connaissance des scripts « dépend notre capacité à anticiper les événements, à comprendre les intentions des gens qui nous entourent de manière à pouvoir négocier avec eux » (*Ibid.*). Les histoires fondées sur les scripts apparaissent dès lors fondamentales dans la structuration du tout petit et dans sa capacité à rencontrer ensuite d'autres récits, présentant des complications. « Sans routine, pas de complication venant rompre la routine ! » (*Ibid.*), concluent-ils.

Selon Terwagne et Vanesse, ces récits du quotidien et récits présentant des complications doivent donc prendre place à l'école maternelle, selon des modalités

différentes. Tant que les enfants en éprouvent le besoin, l'un ne saurait prendre le pas sur l'autre à l'école, et il n'est pas question, ici, d'établir une quelconque hiérarchie entre ces deux types de récits. En maternelle, entre récits simples, sans complication, et récits plus complexes, un équilibre est donc nécessaire, du point de vue des recherches en didactique. Pourtant, la hiérarchie que le premier qualificatif semblait établir est confirmée lorsque le formateur évoque le type de lecture à favoriser pour la classe en caractérisant ce qu'il appelle des « ouvrages de qualité » :

- je choisis des livres qui permettent à mes élèves de devenir des lecteurs, sachant que je leur présenterai essentiellement des ouvrages de qualité, c'est-à-dire complexes, qui leur permettent de réfléchir, et de se souvenir de leur émotion de lecteurs. (Annexe IV, p.84, l.160)

Finalement, dans la continuité des recherches en didactique, le formateur indique que la série des *Petit Ours Brun* doit prendre sa place à l'école. Cela étant, de son point de vue, il n'est pas nécessaire de lui consacrer une séquence comme pour *Bébés chouettes*.

- [...] pour POB, on peut aussi leur lire en classe, mais moi, je ne ferai pas une séquence sur POB, je ferai une entrée de PS pour familiariser avec le livre, et une grande séquence sur Bébés chouettes en MS/GS. (Annexe IV, p. 174, l.175)

Un autre formateur évoque la nécessité pour les étudiants de lire des œuvres de littérature de jeunesse pour être en mesure de choisir de « bons textes » (Annexe IV, *Ibid.*) pour la classe. Il ne semble pour autant pas établir de hiérarchisation entre des œuvres appartenant au corpus scolaire et les autres : quelques lignes après l'emploi de ce terme, alors qu'un étudiant mentionne la découverte de la pièce de théâtre *Erwin et Grenouille*, il recommande de montrer un extrait de *Schrek* aux élèves (Annexe IV, p.96, l.4117).

Alors que des lecteurs s'enthousiasment pour *Tom Tom et Nana* et pour *Max et Lili* – et l'on voit comme cette série fait réagir positivement les lecteurs étudiants –, un autre formateur valorise la diversité des productions pour la jeunesse et des récepteurs potentiels :

- c'est l'avantage de la LJ, il y en a pour tous les goûts (...)et c'est super varié ! (...) Et Max et Lili c'est très bien aussi. (Annexe IV, p.96, p.476)

S'il émet un jugement, il semble que cela soit davantage au service d'un enrôlement des étudiants, pour leur montrer que leurs goûts peuvent être dans la continuité des œuvres citées dans le cours, que pour faire part d'un avis personnel ou professionnel puisqu'elle ne fait pas part elle-même de ses propres goûts ou jugements sur les œuvres.

L'analyse du corpus ne permet pas de conclure de façon certaine sur les effets des discours des formateurs sur les œuvres puisque les jugements sont très isolés, émis dans des contextes différents et mus par des finalités différentes. Il n'en demeure pas moins que le choix des corpus de formation dessine un type de corpus à privilégier et invite sans doute les étudiants à éliminer certaines œuvres dans les réponses qu'ils formulent dans les questionnaires. Ceci peut expliquer les tendances qui se dessinent entre le début de Master 1 et le Master 2, qui vont être analysées dans les sections suivantes.

1.1.2. Le recouvrement du corpus de fond par le corpus professionnel

Entre le début de Master 1 et le Master 2, le corpus évolue de manière significative. L'analyse vise à montrer en quoi ce corpus passe d'un « corpus de fond », de la « bibliothèque intérieure d'origine », à un « corpus redéfini », d'abord en formation puis lors des premières expériences en classe. Le rapport à l'œuvre – et notamment le rapport aux fictions qui sont omniprésentes – est analysé en fonction du pacte de lecture que le lecteur semble entretenir avec les œuvres citées. L'évolution de la place accordée aux séries, à certains titres éponymes qui laissent penser à un attachement fort lié à l'identification au personnage, ou à des auteurs renseignent sur le rapport à la fiction.

1.1.2.1. Un corpus de fond marqué par la culture médiatique multimodale

Le « corpus de fond » est constitué des lectures privées et des lectures scolaires. La littérature de jeunesse y rime avec fiction et une place importante est accordée à la culture médiatique multimodale.

Sont présentés dans le tableau ci-dessous les œuvres et auteurs les plus cités en début de semestre. Sont mêlés à dessein titres et auteurs en fonction de la manière dont les enquêtés eux-mêmes les ont cités. Le fait que la réponse mentionne le titre d'une œuvre ou un auteur est par ailleurs signifiante car elle révèle un rapport à l'œuvre centré sur un personnage ou bien un réseau, une série d'œuvres – d'un même auteur, d'une même collection – qui peut laisser penser que le lecteur effectue des liens intertextuels et entretient un pacte de lecture différent avec l'œuvre.

Fig. 11 : Auteurs et titres les plus cités (≥ 3) en début de Master 1

Perrault/ <i>Le Petit Chaperon rouge</i> (12)	<i>Max et Lili</i> (5)	<i>Roule Galette</i> (4)
La comtesse de Ségur/ <i>Les malheurs de Sophie</i> (6)	<i>Nadja/Chien bleu</i> (5)	<i>Corentin/Plouf</i> (4)
Roald Dahl/ <i>Mathilda</i> (5)	<i>Tom Tom et Nana</i> (4)	<i>Browne/Le Tunnel</i> (4)
<i>Martine</i> (5)	<i>La Fontaine</i> (4)	<i>Boucle d'or</i> (3)
<i>Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans</i> (5)	<i>Molière</i> (4)	<i>Harry Potter</i> (3)
Ponti (5)	<i>Le petit prince</i> (4)	Pennart/ <i>Le loup est revenu</i> (3)
Ungerer (5)	Disney (4)	

On retrouve ici des points communs avec les corpus obtenus dans d'autres enquêtes précédemment citées (Bishop, 2010 ; Butlen et Joole 2011) et, notamment, l'omniprésence des fictions. Mais on peut noter une différence significative : la présence de séries que l'on retrouve d'ailleurs parmi les « livres fondateurs » de l'enquête de Hubert (2010) qui concerne également des étudiants en première année de Master MEEF1 en Master 1.

Ces titres apparaissent parfois au côté de titres de films ou de dessins animés de la culture sérielle, cinématographique et télévisuelle des années 1990-2000 : les films Disney et Pixar, *Harry Potter*, *Tarzan*, *le Roi Lion*, *Pokémon*, *Peter et Eliott le dragon*, *Astérix et Obélix*...sans qu'on ne puisse toujours savoir si l'enquêté pense aux adaptations cinématographiques ou à la série littéraire. Non seulement le questionnaire vise à ne pas distinguer les objets culturels par type, pour les raisons évoquées plus haut, mais en plus, on sait que les souvenirs sont parfois flous au point qu'il n'est pas possible de savoir si l'œuvre a été connue par le livre ou par le film.

La présence de ces œuvres est tout à fait notable car lorsqu'on réinterroge les étudiants ultérieurement, elles ont disparu. Cet effacement qui accompagne l'entrée dans la culture professionnelle sera analysé plus bas.

Les réponses apportées montrent par ailleurs un rapport contrasté aux différents genres, avec une domination des fictions narratives (albums, romans). Sur les deux années d'enquête, ce sont près de 24 % des personnes interrogées qui mentionnent les contes parmi

leurs œuvres préférées ou leurs souvenirs de lecture : parmi les personnes ayant répondu en 2015, 14 personnes sur 76 donnent comme seule réponse, un genre « les contes », 20 personnes mentionnent des contes dans leurs œuvres préférées. En 2016, aucune personne ne donne pour seule réponse les contes. 13 sur 61 mentionnent ce genre ou des œuvres rattachées à ce genre. Le genre du conte est fréquemment mentionné en tant que tel, ce qui n'est pas le cas pour les autres genres. Les personnes semblent attachées à des contes en particulier (ex : *Le Petit Chaperon rouge*, *Boucle d'or*...) mais aussi au genre en lui-même :

- (M1-1-Q24) J'aime tout ce qui est conte.
- (M1-1-Q65) Les contes russes. Je pense qu'ils sont liés à mes souvenirs d'enfance. Je les affectionnes* particulièrement alors que cela fait des années que je ne les ai pas relu*. Je les trouve différents des contes traditionnels étudié* dans les écoles françaises. Dans certaines éditions ils sont magnifiquement illustrés.
- (M1-1-Q71) Essentiellement les contes. Rappel d'enfance, univers riche ; personnages archétypaux stimulent mes souvenirs et mon imaginaire ; dimension morale intéressante.
- (M1-1-Q74) J'apprécie les contes d'Andersen ou de Charles Perrault car ils permettent une réflexion "de vie" chez l'enfant (la distinction entre le bien, le mal), ils les font réfléchir sur des valeurs, ou les initient à une morale.

Par ailleurs, les propos illustrent la prise en compte d'une grande variété générique⁷⁴ (albums, récits illustrés, romans, bandes dessinées, poésie, théâtre) mais selon des variations importantes. Les albums sont surreprésentés. Si l'on ne peut fournir un nombre exact puisque le titre ne suffit pas toujours à déterminer le genre (quand un enquêté mentionne *Boucle d'or* pense-t-il au conte ou à un album en particulier ?), on peut dire qu'environ 45 albums sont cités. La poésie et les fables sont très peu citées puisque seuls 6 stagiaires les mentionnent. Domine La Fontaine qui est cité 4 fois, à côté d'Eluard (1) et Baudelaire (1). Pour le théâtre et les romans, la domination de la littérature générale sur la littérature de jeunesse est notable. Pour le théâtre, les auteurs cités sont Molière et Ionesco – qui sont probablement des souvenirs de lecture de collège et de lycée. Pour le roman et les récits illustrés, la Comtesse de Ségur, Roald Dahl, *Le Petit Prince* et les bibliothèques roses et vertes arrivent en tête. Sont également mentionnées des bandes dessinées – y compris et surtout en séries : *Babar*, *Tom Tom et Nana*, *Astérix*, *Tintin*... Aucune corrélation n'a été établie entre les parcours universitaires des étudiants et ces réponses : les étudiants ayant fait des études littéraires ont des réponses semblables aux autres⁷⁵.

⁷⁴ Dans la section 1.4 du chapitre 2 de la première partie de cette thèse, cette catégorisation générique est discutée.

⁷⁵ Le caractère générique du terme « études littéraires » est sans doute en cause. Par études littéraires certains entendent un baccalauréat littéraire, d'autres des études de langue, d'autres une licence de lettre moderne. Ces parcours présentent une diversité qui ne permet pas de dégager une tendance commune.

On peut également noter la présence d'ouvrages qui ne seraient pas classés par les théoriciens de la lecture dans la littérature de jeunesse, à savoir les manuels de lecture : *Ratus* (Hatier), qui est cité par six personnes et Gafi (Nathan) par une personne. Ces citations témoignent d'une représentation des supports de lecture qui ne distingue pas les œuvres créées par des auteurs de jeunesse et celles dédiées à l'apprentissage de la lecture. On peut sans doute voir dans ces citations un attachement au personnage.

Cet attachement au personnage apparaît en effet lorsqu'on analyse les titres cités par les enquêtés. Beaucoup sont en fait constitués de personnages éponymes : on peut alors supposer que le souvenir de lecture est davantage lié à l'identification au personnage qu'au contenu narratif, ce qui est le propre de la fiction, comme l'a montré Schaeffer (1999). En effet, les textes fictionnels sont d'abord des histoires de personnages pour les jeunes lecteurs (Reuter, 1988 ; Butlen, 2014). Ceci semble être aussi le cas pour les étudiants et enseignants. Mais la surreprésentation des noms de personnages dans les titres de la littérature de jeunesse, si elle renforce l'idée de l'importance du personnage pour les jeunes lecteurs, ne nous permet pas d'affirmer à coup sûr que si les enquêtés ont cité ces titres c'est parce qu'ils se souviennent particulièrement de ces personnages ou qu'ils y sont particulièrement attachés.

Notons également la présence d'auteurs ayant écrit des œuvres de littérature pour adultes ou jeunes adultes qui témoigne de la prégnance des lectures de collège et de lycée (Molière, Maupassant, Baudelaire, Éluard, Colette, Tolstoï, Rimbaud, Balzac...), mais aussi et probablement du souhait des enquêtés de montrer qu'ils connaissent les références littéraires qu'ils supposent peut-être être celles qui sont attendues dans le cadre de l'enquête et les citent en priorité par rapport aux références de leurs lectures privées. Les enquêtés se situent alors comme de futurs enseignants qui citent un corpus scolaire en contexte professionnel et laisse de côté le corpus de fond, considéré moins légitime à l'école.

La première caractéristique est donc l'exclusivité des fictions et l'on y trouve une corrélation avec les enjeux de transmission d'une morale attribués à la lecture par certains enquêtés, comme cela sera montré en 1.2, et une prégnance des modèles d'enseignement attribuant ce rôle à la littérature. Ce corpus est également à l'image du corpus de formation de l'EAD qui confirme cette tendance : en dehors des cours spécifiques consacrés au théâtre pour la jeunesse et à la fable, la quasi-totalité des références citées dans les cours sont des albums ou des romans. Nous verrons qu'on peut mettre cet élément en rapport avec les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires à l'école.

Une deuxième caractéristique tient à la diversité du « corpus de fond ». Comme l'ont montré Lahire (2004) et Bonnéry (2010), les pratiques culturelles d'une même personne

peuvent concerner des objets très divers, rencontrés dans le cadre de pratiques privées et scolaires. Le fait d'interroger les personnes sur des souvenirs de pratiques culturelles portant sur des objets divers et à des périodes différentes de leur vie met en avant la variété de certains curriculums. Ainsi, par exemple, une personne (M1-1-99) cite pêle mêle : *la septième compagnie*, *Harry Potter*, *Arc-en-ciel*, Perrault, *Les fleurs du mal*, *Cyrano de Bergerac*, Molière, Racine, La Fontaine, *les liaisons dangereuses*, Rimbaud, Hugo, Balzac dans son corpus personnel. Elle déclare par ailleurs souhaiter lire *Verte* et *Arc en ciel* avec ses élèves.

Environ un tiers des auteurs et œuvres cités par les étudiants en début de Master 1 (87 sur 290) appartiennent aux listes de référence du Ministère de l'Éducation nationale. En tête de ceux-ci, on trouve les contes de Perrault, Roald Dahl, La Fontaine, Ungerer, *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry, La Comtesse de Ségur, Ponti, Desplechin (*Verte*), Browne mais aussi *Elmer l'éléphant* (David Mc Kee) et *Spot le petit chien* (Eric Hill). Les trois cycles de l'école primaire sont représentés. Les cycles 2 et 3 sont surreprésentés.

Quant au corpus que les étudiants disent souhaiter lire avec leurs élèves, on peut d'abord noter que seule une personne sur trois est en mesure de répondre à cette question en début de semestre (22 personnes sur les 62 à qui cette question a été posée). Pour la moitié d'entre elles, leur réponse est corrélée à leur « corpus de fond » ou leurs premières expériences en classe.

- M1/2016/77 cite ces œuvres parmi ses souvenirs d'enfance : *Le complexe d'Œdipe*, *Max et Lili*, *Vipère au poing*, *Le Messager d'Athènes*. Puis il/elle indique qu'il/elle aimerait toutes les lire à ses élèves.
- M1/2016/85 dit se souvenir de la lecture *Mathilda* de Roald Dahl à l'école. Il/elle précise que cela a été un « gros coup de cœur ». C'est le seul livre qu'il/elle indique pour les lectures qu'il envisage de faire lire à ses élèves sur le ton de l'évidence : « Matilda*, évidemment ».
- M1/2016/94 écrit : « Un livre qui m'a marqué* et que j'ai toujours "au lit petite taupe" »

Parfois, il semble que le corpus professionnel projeté soit corrélé au « corpus de fond » non par choix mais parce que c'est le seul référent possible. Cela semble d'ailleurs inquiéter les enquêtés qui mentionnent ce qu'ils considèrent comme une insuffisance de leur répertoire.

- Je ne possède pas de livre jeunesse mais j'aime particulièrement les compte* les plus connus tel que "le petit poucet", "le chaperon rouge". Etant EAP, ma tutrice avait un livre avec plein de petites histoires mais je ne me souvient* plus du nom. (M1-1-21)
- Non, je n'en n'ai* plus. Mais plus jeunes* j'avais les livres des dessins animés Walt Disney et certains contes tels que Boucles d'or et le Petit chaperon rouge. J'ai aussi les tomes de la serie* Twilight (littérature* de jeunesse ?) (M1-1-Q31)
- Je n'en connais que très peu ! Mais j'aime Otto, autobiographie d'un ours en peluche (le "concept" d'apprendre l'Histoire grâce à une histoire me plaît). (M1-1-Q48) :

- Je ne connais pas assez d'œuvres mais un de la collection Juliette (par exemple, "fais des bêtises") (M1-1-Q92)

Deux étudiants font déjà référence à leurs premières expériences en classe :

- Lors de mon stage en 1^{ère} année (L3 pluridisciplinaire) j'ai eu la chance d'être une classe de maternelle où j'ai pu découvrir des sessions* de lecture faites par l'institutrice et les enfants aimaient particulièrement les œuvres d'Anthony Browne j'ai pu * qu'ils * intéressés et les apprécier tout autant. Il y avait des détails dans les illustrations, comme des "indices" que l'on pourrait retrouver dans d'autres histoires. (M1-1-Q50)
- Les livres que j'ai partagé* avec mes élèves et qui ont été un moment de plaisir. (M1-1-Q82)

En début de parcours les enseignants s'appuient donc plus majoritairement, et logiquement, sur leurs souvenirs personnels et scolaires pour envisager leur enseignement. Au fil de la formation, les corpus évoqués évoluent et l'on assiste progressivement au remplacement du « corpus de fond » par le « corpus redéfini ».

1.1.2.2. Au fil de la formation : domination des albums et émergence de corpus de formation et de corpus professionnel

La question est ici de savoir dans quelle mesure la formation reçue au fil de ces quelques premiers mois implique des changements dans les corpus cités par les étudiants. Avant de présenter les résultats, précisons que, si nous avons décidé d'interroger les étudiants à ce moment de leur formation universitaire, c'est parce qu'au cours de ce premier semestre les étudiants ont bénéficié d'un enseignement portant sur la littérature de jeunesse dans le cadre des enseignements optionnels d'une durée de 27 heures. Ceux-ci sont, de fait, obligatoires étant donné l'offre de formation dans les sites concernés. La littérature de jeunesse est également présente dans le programme du premier semestre des enseignements de français qui indique les axes suivants : la question de la spécificité du champ ; la distinction entre littérature de jeunesse et littérature patrimoniale ; les enjeux et les valeurs des œuvres de littérature de jeunesse. La maquette précise que les enseignements s'appuieront notamment sur « le conte traditionnel et son évolution, dans une perspective intertextuelle ». La didactique de la lecture des textes littéraires, les notions de compréhension et d'interprétation sont au programme du semestre 2. Lorsque nous interrogeons les étudiants, ils n'ont pas encore été sensibilisés à cette entrée didactique. Ils ont fait un stage de 15 jours d'observation et de pratique accompagnée dans l'un des trois cycles de l'école primaire qui a

pu être l'occasion d'une première expérience dans ce domaine : les étudiants ont pu mener de premières lectures, entendre le maître d'accueil temporaire ou le formateur lire ou faire lire un ou des textes aux élèves, ou observer les livres présents dans la classe ou dans la bibliothèque de l'école.

72 personnes ont répondu au questionnaire à l'issue du premier semestre de formation de Master 1. Les réponses se caractérisent par un recentrage progressif des corpus autour du corpus professionnel.

Le rapport aux fictions évolue. Les albums dominent largement ce corpus. On compte environ 77 références qu'on peut rattacher à des contes – le caractère relatif du dénombrement est lié à l'intergénéricité de certaines œuvres qu'on peut hésiter à classer parmi les contes, les récits illustrés, les albums voire le théâtre. Si les contes « patrimoniaux », « traditionnels » et leurs auteurs de référence continuent à être très cités (22 occurrences), seules cinq personnes citent ce genre sans donner d'exemple d'œuvre ou d'auteur et, il faut noter que, par ailleurs, elles citent d'autres œuvres. Quand ces étudiants mentionnent les contes, il semble que leur répertoire se soit précisé par rapport au début du semestre : ils mentionnent des titres, des auteurs, accompagnent ces citations de commentaires.

- M1/2016/4 J'aime particulièrement *Roule Galette*, *Poule rousse*, les contes classiques. Simplement parce que ce sont ceux de mon enfance et j'ai été bien (illisible) durant mon enfance et il s'agit de ceux que j'aimais écouter ou lire (plus tard).
- M1/2016/11 *Boucle d'or et les sept ours nains*, un mélange de contes que je trouve intéressant.
- M1/2016/30 De façon générale, sans préférence particulière, j'aime les contes traditionnels et les œuvres de littérature de jeunesse auxquelles je peux m'identifier.
- M1/2016/33 Les contes divers, revisités ou non : petit chaperon rouge, la petite fille aux allumettes, poule-rousse, roule galette

Sont également cités des récits illustrés (16), les romans (8), la poésie et la mythologie (6), le théâtre (2), les contes « étiologiques » (1). Comme l'a constaté Bishop (2010, p.149) dans les corpus scolaires depuis quelques décennies, on assiste à une prédominance de la littérature de jeunesse. Celle-ci s'exprime dans notre corpus.

Le corpus cité par les enquêtés au fil de la formation est donc marqué par une professionnalisation rapide. Une majorité des œuvres ou auteurs cités (au moins 78 sur 159) font partie du corpus de formation. Pour le savoir, nous avons effectué un recoupement avec les bibliographies distribuées en cours. Au moins une œuvre sur deux fait partie du corpus de formation et c'est sans doute davantage puisque nous n'avons pas pu recueillir toutes les bibliographies. De plus, la grande majorité des œuvres citées (102) fait partie des listes de référence du Ministère pour les trois cycles.

Le resserrement vers un « corpus professionnel » s'accompagne d'un effacement : celui des œuvres appartenant à une culture médiatique multimodale non légitimée à l'école (les Disney en tête) pourtant citée massivement quelques mois plus tôt, en début de Master 1. Nous avons pu cependant rencontrer ces œuvres dans les propos des stagiaires et néotitulaires dans le cadre d'entretiens. Elles étaient alors évoquées comme des souvenirs de jeunesse et leur référence était accompagnée de commentaires dévalorisants à l'égard de cette culture populaire, comme nous le verrons dans les monographies (section 2 de ce chapitre).

Chez les stagiaires et les néotitulaires, les auteurs les plus cités sont Ponti, Browne, Dahl, Ramos, Ungerer, Solotareff et Corentin. Ils sont encore plus cités proportionnellement qu'en Master 1 en milieu de semestre. On note aussi la prédominance d'œuvres courtes qui peuvent se lire rapidement en classe : les albums, les contes, les récits illustrés.

L'enquête effectuée sur les emprunts d'albums dans deux bibliothèques de sites de formation universitaire des futurs professeurs des écoles (Voir Annexe V) confirme la constitution d'un corpus spécifique élaboré au cours de la formation, qui ne recouvre pas en totalité le corpus professionnel bien qu'il ait le même aspect d'éclatement et de fermeture : quelques auteurs et titres prédominent largement, d'autres ne sont empruntés qu'une fois parmi des dizaines de milliers d'emprunts. Dans l'un des sites, l'enquête a porté sur les emprunts en 2012. Dans l'autre site, les données disponibles ont permis d'effectuer une recherche sur les emprunts d'albums effectués de 2008 à 2013.

En 2012, dans le premier site, 13 044 albums jeunesse ont été empruntés. Ils se répartissent en 619 titres. La moitié des ouvrages empruntés est constituée de cent titres. Les dix titres les plus empruntés sont : *La soupe à la souris* d'Arnold Lobel⁷⁶, *Les petits bonheurs du pré : un imagier très nature* de Marianne Maury et Anne Weiss, *Ce que mangent les maitresses* de Christian Bruel et Anne Bozellec, *La poule qui voulait pondre des oeufs en or* d'Hanna Johansen et Käthi Bhend, *L'île du monstrel* d'Yvan Pommaux, *Bébés chouettes* de Martin Waddell et Patrick Benson, *Une nuit, un chat* d'Yvan Pommaux, *Cromignon* de Michel Gay, *Les cinq sens* d'Hervé Tullet, *Rouletapir le petit détective* de Jean Baptiste Baronian et Laurence L. À eux seuls, ces dix titres représentent un sixième des livres empruntés. Étant donné leur large prédominance (plusieurs centaines d'emprunts sur une année), on peut penser, et les agents de bibliothèque le confirment, qu'il s'agit au moins en partie d'exemplaires multiples empruntés par des formateurs pour leurs groupes d'étudiants.

⁷⁶ Notons que sur l'un des sites, *La soupe à la souris* est classée dans les albums alors qu'elle apparaît dans la catégorie « romans et récits illustrés » de la liste ministérielle indicative – indication de classification suivie dans le centre d'un autre site. Cela soulève la question du classement générique des œuvres et celle de la classification en bibliothèque dont nous reparlerons plus loin.

Six des dix œuvres les plus empruntées étaient inscrites sur les listes d'œuvres de référence du Ministère de l'Éducation nationale de 2007 pour les cycles 2 et 3. Les autres œuvres sont plutôt destinées au premier cycle et l'une d'entre elles, *Bébés chouettes*, est un des grands classiques du cycle 1 et du début de cycle 2. La présence de ce qui peut paraître un outsider, *Les petits bonheurs du pré : un imagier très nature*, est expliquée par une magasinnière de l'un des sites qui rappelle qu'il était cité dans le sujet n°1 de la première partie de la seconde épreuve orale d'admission du concours masterisé des professeurs des écoles en 2011. Or, étant donné sa forme canonique, ce sujet aurait depuis servi de référence et aurait alors été largement utilisé dans le cadre de la préparation au concours.

Dès lors une question se pose quant à l'existence d'un corpus commun, qui traverserait les strates du monde scolaire, des listes ministérielles aux œuvres présentées dans les classes en passant par celles lues en formation. Constatant que plus de la moitié des œuvres les plus empruntées est mentionnée dans les listes ministérielles et que les autres sont alors plutôt destinées à des lecteurs du cycle 1 – pour lequel il n'existe pas de liste à ce moment-là – on pourrait conclure à l'existence d'une culture commune. Mais si culture commune il y a, il s'agit alors d'une culture de formation, qui n'est pas nécessairement semblable à la culture professionnelle des enseignants : on note en effet que, parmi les auteurs dont les livres sont les plus empruntés dans ce site, seuls Yvan Pommaux et Arnold Lobel sont cités par les enseignants interrogés dans l'étude menée par Butlen et Joole (*op.cit.*). Notre recherche doctorale doit chercher à saisir les fondements de ces écarts.

Dans l'autre site, l'étude a porté sur les emprunts faits entre 2008 et avril 2013. Il n'a pas été possible d'extraire les données propres à 2012. Sur la période étudiée, 27 902 exemplaires ont été empruntés et portent sur 1 248 albums. Les dix titres les plus empruntés sont : *Otto : autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer, *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne, *Loulou* de Grégoire Solotareff, *Little Lou* de Jean Claverie, *La reine des fourmis a disparu* de Fred Bernard et François Roca, *L'île du monstrel* d'Yvan Pommaux, *Plouf !* de Philippe Corentin, *Touchez pas au roquefort !* de Bernard Stone et Ralph Steadman, *Les derniers Géants* de François Place, *La Vérité sur l'affaire des trois petits cochons* de Lane Smith. À nouveau, six ouvrages sur dix figurent dans les listes ministérielles de référence. L'un d'entre eux fait partie de la liste cycle 2 et cinq titres font partie de la liste cycle 3. Pour ce site, on note donc une orientation vers les cycles 2 et 3 avec une légère prédominance pour le cycle 3. La domination de L'école des loisirs est confirmée puisque quatre ouvrages sur ces dix livres les plus lus sont édités par cette maison d'édition. Le resserrement autour des auteurs cités par les enseignants dans l'enquête de référence est

beaucoup plus fort que sur l'autre site. Sachant que Butlen et Joole ont mené leur étude dans le département où se situe le site de la bibliothèque universitaire, cette coïncidence serait-elle la trace de tendances de lecture par département ? L'état de l'enquête ne permet pas de le déterminer mais elle ouvre à un questionnement, celui de l'existence d'une culture commune de formation et de terrain existant à l'échelle locale.

Il demeure un point commun entre le choix des albums à l'école et celui fait en formation qui réside dans l'éclatement et la fermeture. Dans tous les corpus présentés, beaucoup d'œuvres ne sont citées ou empruntées qu'une fois, quand, dans le même temps, se dégage un peloton de tête qui semble être élu par consensus et qui confirme le « double mouvement : éclatement du corpus vers un grand nombre de titres et resserrement du corpus autour d'une base culturelle partagée », constaté par Butlen et Joole (2011). Que ce soit par l'analyse des questionnaires ou par l'analyse des emprunts d'ouvrages, se dessinent un corpus de formation et un corpus professionnel dont sont absents les œuvres de la culture médiatique multimodale.

1.1.3. Conclusion partielle : un corpus à la fois éclaté et resserré organisé autour des fictions

Il faut noter que beaucoup d'étudiants précisent dans les questionnaires en début de semestre qu'ils n'ont pas vraiment pu choisir cette option. Aucun ne se déclare pour autant insatisfait à la fin de la formation et l'immense majorité des sondés déclare spontanément (la question n'était pas posée) avoir apprécié voire beaucoup apprécié cette formation parce qu'elle leur a permis de découvrir ou redécouvrir la littérature de jeunesse. Certains précisent que cette option les a enrichis personnellement et professionnellement. L'analyse des résultats de l'enquête qualitative montre les effets de ce rapport à la formation et au champ de la lecture des textes littéraires sur l'activité des enseignants. Les réponses apportées viennent en partie confirmer les éléments qu'avaient permis d'apporter les enquêtes précédentes et viennent répondre aux hypothèses initiales.

L'analyse met en évidence l'existence d'un corpus de classiques de la littérature de jeunesse scolarisés. Ce corpus est composé de classiques d'œuvres pour la jeunesse tellement scolarisées ou courantes que même les gens qui n'ont pas encore commencé la formation initiale les citent. Comme dans l'enquête de Butlen et Joole (op.cit.), on retrouve les caractéristiques de l'éclatement et de la fermeture du corpus autour d'auteurs et d'œuvres très

connues. Certains auteurs sont ainsi cités à la fois dans l'enquête de Butlen et Joole et dans cette recherche doctorale : Dahl, Ponti, Ungerer, Pennart, Corentin.

Un deuxième point notable réside dans l'effacement rapide et durable des œuvres de la culture médiatique multimodale. Nous postulons que l'origine socio-culturelle des étudiants les dotait d'une culture peu légitimée et peu prise en compte par la formation. L'effacement très rapide des œuvres de la culture populaire le confirme. Il semble ainsi que s'opèrent en quelques mois seulement une distanciation avec la culture personnelle de l'étudiant, « le corpus de fond », et un glissement vers l'acquisition d'un nouveau capital culturel qui s'inscrit en lieu et place de l'ancien dans le discours enseignant.

Cette absence d'œuvres de la culture populaire marque également le corpus de formation auquel nous avons eu accès par l'analyse des données issues de l'Enseignement à Distance. Parmi l'ensemble des références faites dans les cours⁷⁷, on trouve très peu de mentions d'œuvres pouvant se rattacher à la culture médiatique multimodale :

- Une mention de *Neverland*, sans référence à la version cinématographique de *Peter Pan*.
- Une mention à la série des *Max et Lili* dans un exercice où les étudiants sont invités à les comparer à des berquinades.
- Dans le cours consacré au roman, une note fait mention de la domination actuelle des dystopies et des *fantasy* mais aucun ouvrage n'est cité.

Les pratiques culturelles s'inscrivant dans une culture populaire marquée par une littératie médiatique multimodale sont donc absentes du corpus de formation. L'analyse des données révèle également l'absence de problématisation autour de cette question, dans les discours des enseignants et en formation. Celle-ci doit être prise en compte dans les perspectives de recherche⁷⁸.

Dans notre enquête, cette émergence d'un « corpus professionnel » est effectivement liée à une évolution des enjeux assignés à la lecture des textes littéraires au fil de la formation initiale et des premières expériences en classe qui va dans le sens de l'acquisition de savoirs culturels et langagiers.

⁷⁷ Le relevé des références (Annexe IV, p.75) porte sur les données postées dans les ressources de cours et non sur l'ensemble des échanges asynchrones et synchrones. Le cours EAD n'est pas fourni dans les annexes car sa reproduction n'est pas autorisée.

⁷⁸ On peut se reporter à la synthèse effectuée dans le chapitre 3 de cette partie.

1.2. Vers l'omniprésence des enjeux de transmission et la baisse de la part des enjeux expérientiels

L'analyse de l'évolution des enjeux assignés par les étudiants, stagiaires et néotitulaires, à l'enseignement de la lecture des textes littéraires permet de dégager des mouvements très caractérisés entre le début et la fin de la formation initiale. Comme cela a été montré dans la première partie de cette thèse, les conceptions des enseignants en matière de lecture sont liées aux parcours personnels et scolaires de lecture et à des modèles d'enseignement sédimentés. Pour chaque phase du développement professionnel, nous nous attachons à saisir ce que les conceptions révèlent de ces parcours et de l'appropriation de ces modèles. La présentation successive de ces phases permet de saisir l'évolution rapide des enjeux et les étapes d'un développement professionnel qu'il faut analyser par étape pour pouvoir mieux le comprendre. La conclusion permet de synthétiser l'analyse, d'émettre des hypothèses sur les facteurs entrant en jeu dans cette évolution. L'interprétation des résultats dans une perspective historique et sociale met en relation ces évolutions avec les modèles d'enseignement sédimentés dans la mémoire collective.

Pour permettre le traitement des données quantitatives, les enjeux sont classés en deux catégories : les enjeux expérientiels et les enjeux de transmission. Ces derniers comprennent à la fois des enjeux de transmission procéduraux et des enjeux de transmission culturels⁷⁹. Bien que complémentaires et indissociables, la distinction entre ces enjeux est rendue nécessaire par l'analyse des discours des enquêtés : dans un cas il s'agit plutôt d'un mouvement du texte ou du maître vers le lecteur (les enjeux de transmission), dans l'autre il s'agit d'un mouvement du lecteur vers le texte, vers les autres lecteurs, vers le monde (les enjeux expérientiels).

1.2.1. Pluralité des enjeux et prédominance des enjeux expérientiels en début de Master 1

En début de Master 1, à la question « selon vous, à quoi sert la littérature de jeunesse à l'école », les réponses (n = 130)⁸⁰ se caractérisent par la pluralité des enjeux mentionnés et la prédominance des enjeux expérientiels.

⁷⁹ Voir Partie 2, chapitre 1, section 1.3.

⁸⁰ Sur 138 personnes ayant rendu ce questionnaire en début de Master 1, 6 personnes n'ont pas répondu à cette question. Parmi les 132 réponses, 2 personnes font une réponse qui porte sur l'enjeu de la formation en littérature de jeunesse et non sur l'enseignement en classe.

**Fig. 12 : Tableau synthétique des réponses concernant les enjeux
en début de Master 1**

Enjeux	Nombre de personnes mentionnant ces enjeux	%
Types d'enjeux		
Enjeux de transmission	95	73
Enjeux procéduraux	59	45
Enjeux culturels	62	48
Enjeux expérientiels	107	82
Nombre d'enjeux		
Un seul type d'enjeu cité	41	32
Enjeux procéduraux seuls	5	4
Enjeux culturels seuls	9	7
Enjeux expérientiels seuls	29	22
Deux types d'enjeux cités	71	55
Citent des enjeux procéduraux et des enjeux culturels sans citer d'enjeux expérientiels	19	15
Citent des enjeux procéduraux et expérientiels sans citer d'enjeux culturels	32	25
Citent des enjeux culturels et expérientiels sans citer d'enjeux procéduraux	31	24
Trois types d'enjeux cités	15	12

Corrélation par types d'enjeux sans distinction du nombre d'enjeux		
Citent à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels (sans distinction du nombre d'enjeux (n=2ou3))	80	62
Citent seulement des enjeux de transmission (<i>soit procéduraux, soit culturels, soit procéduraux et culturels</i>) et pas d'enjeux expérientiels	20	15
Non réponse	6	5

La grande majorité des étudiants interrogés en début de Master 1 (67%) citent plusieurs types d'enjeux. 55% citent deux enjeux : à proportion égale (25% et 24%), on trouve des personnes qui citent des enjeux procéduraux et expérientiels ou des enjeux culturels et expérientiels. Les personnes mentionnant des enjeux procéduraux et culturels sans citer d'enjeux expérientiels sont minoritaires (15%). 12% des personnes citent trois types d'enjeux en début de formation initiale. Seul un tiers des personnes ayant répondu ne cite qu'un type d'enjeu. Les deux tiers des personnes citent à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels. Parmi les 86 personnes citant plusieurs types d'enjeux, presque la totalité (n= 80) cite à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels. Les réponses montrent que, dans les conceptions de ces enseignants, ces enjeux sont liés. Quelques exemples :

- Développer une base de culture littéraire ; donner envie aux enfants de lire, les familiariser avec les livres ; traiter/étudier des sujets avec les enfants. (M1-1-Q13)
- Cela permet tout d'abord l'éveil de l'enfant, ensuite le gout de la lecture. L'enfant apprend que ce qu'il lit n'est peut-être pas forcément la réalité. Cela lui permet de découvrir le monde. (M1-1-Q22)
- Elle [la lecture des textes littéraires] permet de commencer, dès le début de l'école maternelle, d'initier la culture littéraire de l'enfant pour qu'il adopte une "technique d'analyse" des livres, des groupes de livres qui l'entoure*. Participe également au développement de son imagination. (M1-1-Q26)

L'analyse par type d'enjeu révèle une prédominance des enjeux expérientiels.

Ceux-ci sont cités par 82 % des enquêtés. 71% des personnes mentionnant un seul type d'enjeu dans leur réponse les mentionnent exclusivement. Dans les propos de ces étudiants en début de formation, la lecture des textes littéraires peut permettre de favoriser le développement psycho-affectif par :

- les possibilités offertes par l'identification et l'immersion :
 - dépasser certaines angoisses (M1/1/Q1)
 - éveiller l'enfant (M1/1/Q5)
 - permettre à l'enfant de se développer : faire face à ses peurs, comprendre certains "événements de la vie" : divorce... (M1/1/Q 48)
 - permet d'aborder des problèmes que peut* rencontrer les enfants, par exemple. Je me souviens d'un livre lu au CP qui parlait d'un petit garçon qui adorait ses poux. Le livre était très drôle. Avec le recul, je pense que c'est une manière de dédramatiser ce fait qui peut arriver et être source de moqueries. (M1/1/Q34)
 - d'éveiller les sens chez les tous* petits (M1/1/Q74)
 - Elle permet également à l'enfant de pouvoir s'identifier et se projeter dans diverses situations (M1/1/Q25)
 - S'immerger dans des histoires (M1/1/Q46)
 - Par exemple, l'ors d'un de mes stages en maternelle, j'ai pu observer que la maitresse lisait un livre sur le départ d'un papa ours après avoir déposé son fils à l'école. C'était une des situations qu'elle avait en fait pu rencontrer au cours de la matinée avec un des enfants qui pleurait. (M1/1/Q3)
 - Des émotions où l'enfant peut se reconnaître (M1/1/Q3)
- le développement de l'imaginaire, de la créativité :
 - Développer l'imaginaire et la réflexion de l'enfant de façon ludique » (M1/1/Q18)
 - Faire développer le sens de l'imaginaire et la curiosité intellectuelle (M1/1/Q36)
 - Permettent à l'enfant de rêver. (M1/1/Q47)
 - Elle l'incite à s'éveiller, développer sa créativité et son imaginaire. (M1/1/Q68)
 - De favoriser leur imaginaire, leur créativité. (M1/1/Q74)
- le plaisir de lire, le gout pour la lecture,
 - « Susciter le gout pour la lecture » (M1/1/Q 22)
 - « en leur donnant envie de lire » (M1/1/Q42)

Selon ces enquêtes, la lecture des textes littéraires peut également aider les enfants à trouver leur place dans le monde, « devenir adulte et citoyen à travers les histoires lues » (M1/1/Q17)

- En échangeant avec les autres
 - échanger avec les enfants (M1/1/Q73)
 - La littérature de jeunesse permet à mon sens : (...) de les "socialiser" en partageant des moments d'échange autour du livre ; (M1/1/Q74)
- En développant un esprit critique,
 - amener l'élève à remettre en question des savoirs/idées (M1/1/Q48)
 - ouvrir l'esprit des enfants (M1/1/Q 15 – M1/1/Q53)
 - l'enseignement de la littérature de jeunesse est, selon moi, primordial car il va permettre aux élèves de s'émanciper en (...) développant un esprit critique (M1/1/Q120)

La prédominance des enjeux expérientiels dénote une prise en compte de l'enfant en tant que personne. Les étudiants conçoivent la lecture des textes littéraires comme l'occasion

de développer des expériences de lecture et, plus généralement, des expériences de vie qui déterminent un rapport au monde. Cette réponse en est un exemple :

- S'ouvrir à la littérature c'est pour moi s'ouvrir à de nombreuses lectures au monde, s'est* partager les émotions des autres. RENCONTRE+CULTURE+LIBERTE+PACIFISME (M1/1/Q95)

Les expériences de lecture telles qu'elles sont décrites dans ces propos sont véritablement incluses dans la vie des personnes. Elles prennent appui sur les expériences antérieures et peuvent constituer un point d'appui pour le développement de la personne. Selon les conceptions des étudiants en début de Master 1, la lecture des textes littéraires est susceptible de renvoyer des échos distincts selon les préoccupations de chacun mais également être l'occasion de découvrir l'Autre lors des échanges autour des lectures.

Mais ces enjeux expérimentiels ne sont pas conçus isolément puisque, comme cela a été montré au début de cette section, la grande majorité des étudiants interrogés en début de Master citent plusieurs types d'enjeux, à la fois des enjeux expérimentiels et des enjeux de transmission.

Ceux-ci sont mentionnés dans ces propos, selon la répartition suivante : 45% des personnes mentionnent des enjeux procéduraux tandis que 48% mentionnent des enjeux culturels. Dans ces propos, par la lecture des textes littéraires, il s'agit de former le lecteur dans un mouvement qui va du texte vers le lecteur. Dans les discours en début de Master 1, les caractéristiques des enjeux procéduraux se situent essentiellement du côté des compétences lexicales et de décodage. Si les compétences lexicales occupent une place importante et que les compétences de décodage sont citées par plusieurs personnes, les compétences inférentielles et narratives sont quasiment absentes des réponses.

Il s'agit de développer :

- Des compétences lexicales

- enrichir leurs* vocabulaire (M1-1-Q15)
- Permet à l'enfant d'acquérir du vocabulaire (M1-1-Q51)
- Enrichir son vocabulaire et d'apprendre (à force de voir les mots) l'orthographe. (M1-1-Q121)
- Aider les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de la langue française. (M1-1-Q126)

- Des compétences de décodage

- aider les élèves * se familiariser* avec les lettres et les mots. (M1-1-Q7)
- Cela sert à découvrir les lettres, les mots. (M1-1-Q31)

Quand les propos des étudiants mentionnent des enjeux de transmission, il peut également s'agir de commencer à transmettre une culture littéraire scolaire. Cette culture

scolaire est fondée sur des corpus et les valeurs que les œuvres véhiculeraient, comme en témoignent ces réponses :

- apprendre aux enfants des histoires adaptées à leur niveau et d'en tirer un enseignement universel (M1-1-Q12)
- elle permet de commencer, dès le début de l'école maternelle, d'initier la culture littéraire de l'enfant pour qu'il adopte une "technique d'analyse" des livres, des groupes de livres qui l'entourent*. (M1-1-Q25)
- selon moi, la littérature de jeunesse permet de familiariser les enfants avec la lecture et la littérature grâce à des livres illustrés et simplifiés. (M1-1-Q38)
- à développer le langage, à faire passer un message, transmettre des valeurs et une morale. (M1-1-Q39)
- c'est une étape, selon moi, par laquelle tous les enfants doivent passer car elle est nécessaire à l'apprentissage à* la lecture et d'une autre part pour qu'ils aient une référence culturelle de base en passant par la "case" littérature de jeunesse pour ensuite étudier par la suite la littérature en général. (M1-1-Q50)
- transmettre des messages spécifiques* à un public spécifique (aborder le sujet de l'hygiène à* de jeunes enfants) (M1-1-Q60)
- Améliorer la culture littéraire des élèves. Cet enrichissement est un bon moyen de faciliter la compréhension d'un texte lu par l'enseignant (cycle 1) et apprentissage à la lecture et écriture (cycle 2 et 3) (M1-1-Q103)
- Cela permet avant tout aux enfants qui n'ont pas accès à la littérature dans le cadre de leur vie personnelle de pouvoir en bénéficier (M1-1-Q129)
- apprendre aux enfants des histoires adaptées à leur niveau et d'en tirer un enseignement universel (M1-1-Q12)

Si l'enquête ne permet pas de connaître les facteurs intervenant dans les conceptions de ces étudiants, on sait que, lorsqu'ils répondent à cette question en début de parcours, les étudiants s'appuient sur leur propre expérience de lecteur et sur des conceptions construites lors de leur propre parcours scolaire, plutôt que sur une formation spécifique dans le domaine de l'enseignement qu'ils n'ont pas encore reçue. Ces conceptions, fondées sur le « déjà-là, l'histoire personnelle, sociale, scolaire » (Bucheton, 2017) et pas encore sur « la rencontre avec la culture professionnelle » (*Ibid.*) – si ce n'est celle qu'ils imaginent à travers celle développée par les divers professeurs qu'ils ont connus au cours de leur scolarité – vont dans le sens de la prise en compte de la personne, des échanges entre élèves, de la transmission d'une culture scolaire et de compétences permettant d'apprendre à lire. Il semble bien que les

étudiants dépeignent globalement un « sujet didactique » (Daunay, 2007, *art.cit.*), considéré dans son rapport au savoir mais également dans ses dimensions sociales, affectives, psychologiques, cognitives.

Ainsi, alors même que ces enquêtés n'ont pas encore reçu de formation particulière dans le domaine de l'enseignement de la lecture des textes littéraires, leur discours s'inscrit majoritairement dans une relative cohérence avec les enjeux déterminés par les instructions officielles et avec les finalités complémentaires de l'enseignement de la lecture des textes littéraires analysées par les recherches en didactique de la lecture des textes littéraires⁸¹. Cela étant, la faible proportion (12%) de personnes mentionnant à la fois des enjeux de types procéduraux, culturels et expérientiels constitue un défi pour la formation initiale.

Voyons précisément la façon dont cette tendance évolue au fil cette formation.

1.2.2. Une augmentation de la part des enjeux de transmission culturelle en milieu de Master 1

72 personnes ont répondu à la question concernant les enjeux lorsqu'elles ont été interrogées en milieu de Master 1. Ces personnes font partie de celles qui ont été interrogées en début de semestre⁸². À l'issue de seulement quelques mois de formation, les réponses apportées par les enquêtés sont sensiblement différentes de celles apportées en début de Master 1, ce qui témoigne d'une première transformation rapide des conceptions des enseignants au contact de la culture professionnelle. D'une part, davantage de personnes citent plusieurs types d'enjeux, d'autre part ces enjeux se situent davantage du côté de la transmission.

⁸¹ Finalités évoquées dans la première partie de cette thèse, chapitre 3.

⁸² Le nombre de personnes ayant répondu en début de semestre et en fin de semestre ne se recoupe pas pour des raisons liées à l'accès au terrain. On sait donc néanmoins qu'environ la moitié des personnes interrogées en début de semestre l'ont également été à la fin du premier semestre de formation. La quasi-totalité des personnes répondant en fin de semestre (à l'exception de celles qui étaient absentes lors de la première passation) sont incluses dans le panel de début de semestre.

Fig. 13 : Tableau synthétique des réponses concernant les enjeux en milieu de Master 1.

	M1-2	
Enjeux	N	%
Types d'enjeux		
Enjeux de transmission	61	85
Enjeux procéduraux	32	44
Enjeux culturels	52	72
Enjeux expérientiels	56	78
Nombre d'enjeux		
Un seul type d'enjeu cité	20	28
Enjeux procéduraux seuls	3	4
Enjeux culturels seuls	7	10
Enjeux expérientiels seuls	10	14
Deux types d'enjeux cités	35	49
Citent des enjeux procéduraux et des enjeux culturels sans citer d'enjeux expérientiels	6	8
Citent des enjeux procéduraux et expérientiels sans citer d'enjeux culturels	6	8
Citent des enjeux culturels et expérientiels sans citer d'enjeux procéduraux	23	32
Trois types d'enjeux cités	17	24
Corrélation par types d'enjeux sans		

<i>distinction du nombre d'enjeux</i>		
Citent à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels (sans distinction du nombre d'enjeux (n=2ou3))	46	64
Citent seulement des enjeux de transmission (<i>soit procéduraux, soit culturels, soit procéduraux et culturels</i>) et pas d'enjeux expérientiels	16	22
Non réponse	0	0

L'analyse du nombre d'enjeux montre que davantage d'enquêtés citent plusieurs types d'enjeux après quelques mois de formation. Tandis que seulement 12 % des personnes interrogées en début de Master citaient les trois types d'enjeux, elles sont 24% en milieu de Master 1. Il y a donc doublement du nombre de personnes considérant que les enjeux procéduraux, culturels et expérientiels sont liés. 73 % des personnes interrogées citent plusieurs enjeux (2 ou 3). Les enjeux apparaissent liés et les réponses témoignent encore de la recherche de dialogues entre textes et lecteurs :

- Selon moi, la littérature de jeunesse, à l'école, sert avant tout à constituer une culture commune à tous les élèves. Elle constitue plusieurs références et permet d'aborder de nombreux sujets avec les élèves, qui sont traités dans la littérature de jeunesse. Cette dernière permet donc de les amener en classe afin de les aborder avec les élèves et les faire parler si besoin est. En se mettant à la place du personnage, certains élèves peuvent s'identifier, se reconnaître ou reconnaître une situation vécue et en parler, l'extérioriser, la comprendre, l'accepter. (...) Apprendre à lire (comme apprendre à écrire) et savoir lire est indispensable pour chacun, pour leur vie future et leur insertion* scolaire et professionnelle. De plus, elle permet de parler de tout avec tous. (M1-2-Q30)
- La littérature de jeunesse est utile à l'élève car il* lui permet de s'évader, d'avoir un lien avec la lecture (permet de vouloir lire seul), de réfléchir à diverses situations et de débattre avec ses camarades. (M1-2-Q32)
- Cela sert à aborder des sujets qui peuvent faire écho à des situations vécues par les enfants ; à faire découvrir d'autres univers ; développer l'imagination ; enrichir le vocabulaire. (M1-2-Q35)

Dans le même temps, les types d'enjeux cités conjointement se modifient en certains points. La part des personnes citant à la fois des enjeux de transmission et expérientiels reste stable. Mais parmi les personnes qui citent deux types d'enjeux, on note une augmentation de la part des personnes citant à la fois des enjeux culturels et expérientiels (de 43 à 66 % des personnes citant deux types d'enjeux). Cette tendance s'accompagne d'une baisse des

réponses mentionnant à la fois des enjeux procéduraux et culturels sans mention d'enjeux de type expérientiels (de 27 à 17%) et d'une baisse des réponses mentionnant à la fois des enjeux procéduraux et expérientiels sans mention d'enjeux culturels (de 45 à 17%).

L'analyse par type d'enjeux montre que la part des enjeux de transmission augmente, passant de 73% à 85% des personnes les mentionnant. Plus précisément, la part des enjeux culturels augmente fortement tandis que la part des enjeux procéduraux reste stable et que la part des enjeux expérientiels amorce une légère baisse (de 82 à 78 %). Si, en début de Master 1, moins de la moitié des personnes (48%) citaient des enjeux de type culturel, près des trois quarts (72%) les mentionnent en milieu de Master 1.

Dans ces discours, la lecture de littérature de jeunesse à l'école peut permettre la constitution d'une culture commune, d'une culture littéraire, l'ouverture à d'autres cultures... Quelques exemples :

- Sensibiliser les enfants à une culture commune (M1-2-Q5)
- La littérature de jeunesse permet aux enfants de développer une culture commune, se constituer un patrimoine culturel leur permettant de devenir petit à petit de futur* lecteur* expert*. (M1-2-Q6)
- Elle sert à construire une culture littéraire chez l'enfant. (M1-2-Q14)

Il peut s'agir également de la transmission de « valeurs », de « morale », de « messages » qui seraient inclus de manière plus ou moins implicite dans le texte, la compréhension de ce qui serait « l'intention de l'auteur ». Autant d'éléments dont l'École devrait se faire le relais, selon ces enquêtés. Certaines réponses peuvent laisser penser que, dans les conceptions de ces étudiants, il s'agit bien d'utiliser la lecture des textes littéraires – et en particulier de fictions qui ont, en l'occurrence, le bénéfice de l'illusion référentielle – pour transmettre des valeurs, une morale :

- Permet de faire passer des messages (M1-2-Q20)
- A faire entrer les enfants dans différents mondes, différentes valeurs. (M1-2-Q28)
- La littérature de jeunesse à l'école sert à [...] faire passé* des morales et des règles de vie tout* les jours aux enfants. (M1-2-Q50)

Mais la lecture des textes littéraires peut encore être un moyen d'accompagner les lecteurs dans leurs questionnements, de façon plus indirecte, plus sous-jacente :

- La littérature est un support très riche pour aborder de nombreuses questions indirectement (la vie, la mort, l'amour, l'amitié, la colère, le chagrin etc.). [...] (M1-2-Q1)

Dans ces conceptions, qui font une large place à la transmission d'une culture commune et aux enjeux qui seraient en question dans ces œuvres, on peut sans doute voir la trace des objectifs assignés à l'option littérature de jeunesse que suivent les étudiants au cours

du premier semestre de Master 1 dans l'université où se déroule l'enquête. On peut en effet lire dans la fiche descriptive de l'Unité d'enseignement concernée que

l'objectif de cette unité d'enseignement est de permettre aux étudiants de se doter de repères essentiels concernant le champ de la littérature de jeunesse (y compris la littérature patrimoniale accessible aux enfants). Les étudiants devront acquérir une culture personnelle en littérature de jeunesse [...]. Ils s'interrogeront sur les enjeux des œuvres lues et les obstacles qu'elles peuvent opposer à leur compréhension par un jeune public. (Fiche descriptive de l'UE 161)

Acquisition d'une culture et compréhension des enjeux apparaissent comme deux objectifs centraux dans les propos des étudiants interrogés : ceux-ci semblent ainsi transposer les objectifs de formation en objectifs d'enseignement dans les classes. « Saisir les enjeux des œuvres lues », c'est, selon eux, se doter des moyens d'accompagner les lecteurs dans leur lecture. Or, comme l'ont montré les recherches portant sur l'interprétation et la transmission de la littérature (Butlen et Houdart-Mérot (dir.), 2009) la frontière est mince entre un enseignement qui suscite une lecture susceptible de questionner les valeurs mobilisées dans la lecture et un enseignement fondé sur la dimension edificatrice que le maître souhaite donner à la lecture.

À court terme, la formation initiale conduit à une transformation des discours des enquêtés qui va dans le sens d'une augmentation de la part des enjeux culturels et d'une augmentation de la part des personnes citant plusieurs enjeux. Si la part des enjeux de transmission augmente, la part importante que conservent les enjeux expérientiels montre que l'élève n'est pas, pour autant, considéré comme un « sujet épistémique (concerné par le seul rapport au savoir) » (Daunay 2007, p.43). Cette augmentation est liée à une augmentation des enjeux culturels et une grande majorité des personnes continue à citer les enjeux expérientiels. De façon générale, l'augmentation de la part des personnes citant trois enjeux va dans le sens d'une compréhension des enjeux de la lecture des textes littéraires assignés par les prescriptions. Cette tendance doit être analysée au regard des résultats de l'enquête menée auprès des stagiaires.

1.2.3 L'omniprésence des enjeux de transmission et la baisse de la part des enjeux expérientiels chez les stagiaires

Dans les réponses des 61 stagiaires qui se sont prononcés sur les enjeux de la lecture des textes littéraires à l'école, on note une omniprésence des enjeux de transmission et une baisse de la part des enjeux expérientiels.

**Fig. 14 : Tableau synthétique des réponses données par les stagiaires
concernant les enjeux**

	stagiaires	
Enjeux	N	%
Types d'enjeux		
Enjeux de transmission	56	92
Enjeux procéduraux	40	66
Enjeux culturels	40	66
Enjeux expérientiels	40	66
Nombre d'enjeux		
Un seul type d'enjeu cité	14	23
Enjeux procéduraux seuls	4	6,5
Enjeux culturels seuls	6	8
Enjeux expérientiels seuls	4	6,5
Deux types d'enjeux cités	34	56
Citent des enjeux procéduraux et des enjeux culturels sans citer d'enjeux expérientiels	9	15
Citent des enjeux procéduraux et expérientiels sans citer d'enjeux culturels	11	18
Citent des enjeux culturels et expérientiels sans citer d'enjeux procéduraux	9	15
Trois types d'enjeux cités	13	21
Corrélation par types d'enjeux sans distinction du nombre d'enjeux		
Citent à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels (sans distinction du nombre d'enjeux (n=2ou3))	30	49
Citent seulement des enjeux de transmission (<i>soit procéduraux, soit culturels, soit procéduraux et culturels</i>) et pas d'enjeux expérientiels	20	33
Non réponse	0	0

On peut noter, tout d'abord, l'exacte équivalence de proportion entre les trois types d'enjeux. Les enjeux procéduraux, culturels, expérientiels sont mentionnés chacun par 68% des personnes interrogées. Une lecture rapide peut laisser penser que la formation initiale

conduit donc à l'équilibre recherché entre les trois enjeux. Il n'en est rien. Cette égalité est plutôt le reflet d'une relative uniformisation des réponses : elle révèle une répartition des réponses faisant place à une équivalence entre les trois enjeux. Mais la tendance qui se dessine est plutôt celle d'un déséquilibre, dans des proportions inverses à celles du début de la formation.

Ce sont en effet désormais 92 % des personnes qui mentionnent des enjeux de transmission. Seules 5 personnes ne les mentionnent pas, et les réponses se situent résolument du côté des enjeux expérientiels. Selon eux, la lecture des textes littéraires sert à :

- À développer l'imaginaire, l'ouverture au monde, la réflexion et le goût de la lecture chez les élèves. (M2-Q4)
- À se poser des questions sur l'existence à trouver certaines réponses, à explorer son imaginaire, confronter les points de vue de chacun. (M2-Q25)
- S'ouvrir sur le monde, développer l'imagination. (M2-Q35)
- À se projeter dans les personnages, à mieux appréhender le monde, leurs craintes, etc. (M2-Q52)

Une cinquième personne précise dans le questionnaire qu'elle n'a pas encore de classe en charge « pour des raisons personnelles ». Selon elle, la littérature de jeunesse « est utile car elle permet à l'enfant d'appréhender ses peurs à travers les personnages d'une histoire » (M2/Q47). En dehors de ces cinq personnes, tous les enquêtés mentionnent des enjeux de transmission et 33% ne mentionnent même que des enjeux de ce type, alors qu'ils n'étaient que 15 % en début de Master 1.

De plus, l'omniprésence des enjeux de transmission est liée à la forte augmentation des enjeux procéduraux, passant de 45 puis 44% en début et milieu de Master 1 à 66% en Master 2. Il s'agit majoritairement de favoriser l'entrée en lecture, d'acquérir des savoirs sur la langue :

- Aider à entrer dans le lire et l'écrit (M2- Q3)
- Travailler la lecture, acquérir du vocabulaire, des automatismes de syntaxe, travailler la structure, les genres de récits. (M2-Q5)
- A apporter des connaissances aux élèves sur la lecture mais aussi sur le monde, à travailler des points précis (implicite...) (M2-Q16)
- Il habitue les élèves à différents types de textes, à différents niveaux de compréhension de ces textes. De plus, les élèves baignent dans la langue (M2-Q50)

Dans le même temps, la part des enjeux culturels connaît une baisse sensible. Après avoir connu une hausse notable entre le début et le milieu de Master 1 (de 48 à 72%), elle passe de 72 à 68%. La part des enjeux expérientiels continue quant à elle la baisse amorcée en milieu de Master 1, passant de 82% de personnes les citant en début de Master 1 à 66% les citant durant l'année de stage.

Cette tendance marquée par la prédominance des enjeux de transmission est confirmée par l'analyse des mémoires professionnels rédigés en fin de Master 2 MEEF 1. Sur les soixante mémoires professionnels consultables en 2015⁸³ sur l'un des sites d'une bibliothèque universitaire de l'ÉSPÉ de l'académie dans laquelle se déroule l'enquête, douze sur soixante concernent de près ou de loin la littérature de jeunesse. À l'exception de trois mémoires centrés sur la réception et la créativité des élèves, que nous rattachons à des enjeux expérientiels, la littérature de jeunesse y apparaît comme l'occasion de travailler des compétences essentiellement langagières. Les auteurs y développent une analyse évaluative et normative des travaux des élèves et les enjeux sont principalement cognitifs, voire exclusivement techniques.

Par ailleurs, la part des personnes citant trois enjeux est stable avec le milieu de Master 1 et reste minoritaire : seuls 21% des personnes mentionnent les trois enjeux dans leurs réponses. Dans le même temps, la part des personnes mentionnant à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels ne cesse de diminuer, passant de 62% en début de Master 1 à 49% en Master 2. Cela étant, les trois quarts des personnes citent désormais plusieurs enjeux (deux ou trois) lorsque seulement les deux tiers le faisaient en début de Master 1. Le détail de la répartition des enjeux au sein de ce panel va dans le sens de ce qui est perçu par l'ensemble des réponses. La part des personnes mentionnant à la fois des enjeux procéduraux et culturels sans citer d'enjeux expérientiels augmente à nouveau en Master 2 pour revenir au niveau initial de début de Master 1. En parallèle, la part des personnes mentionnant des enjeux procéduraux et expérientiels sans citer d'enjeux culturels augmente en Master 2 après avoir connu une baisse en milieu de Master 1. À l'inverse, la part des personnes mentionnant des enjeux culturels et expérientiels sans citer d'enjeux procéduraux baisse après avoir connu une hausse en milieu de Master 1.

Les réponses apportées par des néotitulaires qui ont été interrogés⁸⁴ montrent que les conceptions sont encore différentes après quelques mois ou années d'expérience en classe. Ceux-ci citent tous des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels et plus aucun ne cite que les uns ou que les autres. 90% mentionnent des enjeux procéduraux, 80% des enjeux culturels, 90% des enjeux expérientiels. On peut considérer qu'il s'agit d'un équilibre entre

⁸³ Mémoires rédigés de 2007 à 2013.

⁸⁴ Ce panel étant très restreint (n=7), il appelle à la plus grande prudence dans l'analyse et les résultats ne peuvent être généralisés, d'autant qu'on peut penser que les personnes répondant à ce stade sont peut-être celles qui sont les plus impliquées ou les plus sensibilisées à cet enseignement dans l'activité. Cela étant, l'homogénéité de leurs réponses autorise l'analyse. Ces résultats doivent tout de fois être recoupés avec ceux de notre enquête qualitative et des enquêtes de référence (*Voir* partie 1 chapitre 4).

les enjeux puisqu'ils sont omniprésents chez tous les enquêtés, même si le plus faible nombre de réponses ne permet pas de déduire un résultat certain.

Après avoir analysé les réponses à chaque moment de l'enquête (début de Master 1, milieu de Master 1 et Master 2), il convient d'analyser les mutations au fil de la formation initiale et des premières expériences de terrain.

Conclusion de la section 1 : éléments de stabilité et mutations

Entre le premier mois de formation et les premières années d'expérience, on assiste à la fois à une relative stabilité et à une mutation rapide des enjeux assignés à l'enseignement de la lecture des textes littéraires par les enquêtés. Sont-ce les traces de l'organisation de la formation initiale, de l'évolution des préoccupations professionnelles, d'une sédimentation des conceptions sur l'enseignement de la lecture des textes littéraires ?

La proportion de réponses mentionnant plusieurs enjeux augmente entre le début de Master 1 et le Master 2. Cela tend à montrer que la formation conduit les étudiants et stagiaires à percevoir le caractère complémentaire et indissociable des enjeux assignés à la lecture des textes littéraires par les prescriptions. Mais demeurent majoritaires les personnes mentionnant un ou deux enjeux et la part de personnes mentionnant les trois types d'enjeux reste très minoritaire (passant de 12% à 20%). La formation initiale ne permet pas de faire évoluer significativement cette proportion.

Les enjeux de transmission - procéduraux et culturels - prennent une place de plus en plus importante tandis que les enjeux expérientiels baissent jusqu'en M2, avant de connaître chez les néotitulaires une nouvelle hausse, qui doit être vérifiée par l'enquête qualitative. La part des personnes ne citant que des enjeux de transmission – soit procéduraux, soit culturels, soit procéduraux et culturels – double entre le début de Master 1 et le Master 2, tandis que la part des personnes citant à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels baisse.

En conclusion, l'analyse des réponses des enquêtés révèle une distance avec le modèle actuel de la lecture des textes littéraires et cet écart n'est pas réduit dans le temps court de la formation initiale. L'analyse des questionnaires renseignés au fil de la formation montre que les futurs enseignants accordent davantage de place aux textes – les procédures pour les comprendre, les corpus à connaître et les valeurs axiologiques qu'ils véhiculeraient – et moins de place à l'élève lecteur en tant que sujet se construisant, vivant des expériences par la

rencontre avec des œuvres et les échanges autour de celles-ci. Ces résultats ne s'expliquent pas par la proportion de personnes arrivant en Master 2 et n'ayant pas suivi de Master et dont on pourrait penser *a priori* que leur parcours pèse dans l'orientation des réponses. D'abord, seules sept personnes sur 61 sont des stagiaires en « parcours adaptés », c'est-à-dire des personnes ayant accès à l'année de stage sans avoir suivi la formation de Master 1 MEEF. Ensuite, leurs réponses sont sensiblement semblables à celles des autres personnes interrogées. Notamment, elles sont 3 sur 7 à mentionner à la fois des enjeux de transmission et des enjeux expérientiels. Plusieurs axes d'explication peuvent alors être proposés, selon que l'on observe les facteurs entrant en jeu dans une perspective plus ou moins diachronique.

Premièrement, on peut supposer que cette évolution s'explique par l'organisation même de la formation. Au premier semestre de Master 1, la maquette de formation ne comprend quasiment pas de didactique – pas de didactique dans l'option littérature de jeunesse et quelques heures seulement dans les EC de français –. Au deuxième semestre de Master 1 et en Master 2, l'orientation didactique de la formation est plus marquée. L'enjeu de la formation semble être de former des lecteurs dans un premier temps puis de former ensuite des enseignants qui formeront des lecteurs. Les enseignants comprennent-ils alors les différents types d'enjeux au fur et à mesure de la formation, donnant ponctuellement le primat à l'un ou à l'autre des enjeux selon leurs apprentissages du moment ?

Deuxièmement, on peut se demander dans quelle mesure le type de formation reçue joue un rôle dans l'évolution des enjeux. L'analyse des échanges synchrones de l'EAD apporte des éléments et révèle une centration sur les textes lors des analyses étayées par des formateurs divers. De façon générale, l'accent est mis sur les « données objectives » du texte (Ahr et Moinard, 2019, sous presse), plus que ce qui peut résulter de l'appropriation que les lecteurs pourront en faire. Les formateurs peuvent faire appel à ce qui est appelé « l'interprétation » qui semble être alors entendue comme la compréhension des enjeux symboliques du récit programmés par l'auteur. Il n'y a ici pas de place pour les « utilisations » (Eco, 1979)⁸⁵. L'étudiant doit, en quelque sorte, décrypter alors ce que le formateur pense que l'auteur a voulu dire. L'exemple de *Bébés chouettes*, qui a déjà été traité plus haut sous un autre aspect, illustre ces propos de formation qui tendent à construire chez les étudiants l'idée que leur rôle d'enseignant sera, à leur tour, d'aider les élèves à comprendre ce qui seraient les enjeux axiologiques du récit. Évoquant *Bébés chouettes*, le formateur essaye de mener les étudiants sur la piste de la symbolique de la chouette. Comme ceux-ci ne

⁸⁵ Les différences de références qui sont faites ici aux théories de la lecture et aux recherches en didactique de la lecture des textes littéraires sont développées dans la première partie de cette thèse (chapitre 3).

trouvent pas la référence à l'oiseau de la sagesse, à Minerve, il finit par la leur donner. Il précise ensuite l'écart entre cette compréhension intertextuelle des adultes et ce qu'en retireront, selon lui, les jeunes lecteurs :

- De fait, les enfants ne vont pas faire cette association, mais ils vont penser, oui, que c'est bien grâce à la réflexion- et non grâce une consolation physique, maternante- qu'ils vont se tirer d'affaire lorsqu'ils seront seuls à l'école. (Annexe IV, p.82, l.83)

Or, on peut également voir cette histoire comme un exemple de « fiction d'expérience personnelle » dans laquelle les personnages « ressemblent » aux enfants destinataires de l'histoire, vivent des événements qui sont des « doubles » de ce qu'ils vivent eux-mêmes (Brigaudiot, 2015, p.125). *Bébés chouettes* serait alors une proposition de lecture parmi d'autres activités en lien avec la problématique de la séparation-retrouvaille avec un parent, en lien avec le jeu de « caché-le voilà » décrit par Bruner (1987). Ces pistes sont évoquées par les étudiants et validées par le formateur :

- F – (...) Maintenant, je crois que vous pouvez me dire pourquoi ce livre est un classique absolu de l'école maternelle, qu'il faut détrôner, car il est maintenant très vieux !!!
E -il aide à la séparation de la maman lors de l'entrée en maternelle
E- il fait réfléchir les enfants
E- Un mélange des réponses de s et i: il permet aux enfants d'apprendre à se séparer de sa maman pour aller apprendre à l'école les bienfaits de la réflexion!
E- parce qu'il permet de travailler sur la séparation, notamment celle que l'enfant est en train de vivre en allant à l'école. il permet de faire comprendre à l'enfant qu'il faut rationaliser, et développe l'autonomie
E- sur la nécessité d'agir par soi même pour avancer dans ses expériences
E- il leur permet de s'identifier aux bébés chouettes, et de se séparer de leur maman tout en étant rassurés avec la fin de l'histoire
F- Parfait, je n'ai rien à ajouter. (Annexe IV, p.82, l.92)

Quand le formateur en vient à conclure sur *Bébés chouettes*, il reprend l'essentiel de ces propositions, tout en évoquant « l'interprétation finale », comme si celle-ci était unique, comme si celle-ci était close, comme si il n'y avait finalement qu'une signification possible :

- l'interprétation finale : un livre qui permet aux élèves de MS et de GS de savoir pourquoi ils sont à l'école, pour réfléchir, oui, se séparer de ses parents et avoir de belles histoires qui les aident dans cette motivation de lecteurs. (Annexe IV, p.85, l.192)

Cette conclusion peut laisser penser que le maître doit transmettre cette interprétation, aider les élèves à comprendre cette histoire dans ce sens.

Un autre exemple, issu d'un autre groupe EAD encadré par un autre formateur, permet d'illustrer la part importante accordée à l'analyse textuelle plutôt qu'aux réceptions des

lecteurs. Il s'agit d'un échange synchrone, ce qui explique les nombreuses coquilles qui se glissent dans les échanges :

- F – (...) ce soir nous allons analyser Hululul
- E - BONSOIR
- F - puis nous allons essayer d'élaborer une grille d'analyse littéraire qui pourrait s'appliquer à n'importe quel texte de LJ (Annexe IV, p.82, l.85)

S'ensuit un échange dans lequel le formateur cherche à orienter la réflexion des lecteurs vers l'analyse des procédés d'écriture tandis que certains étudiants situent spontanément leur analyse du côté des impressions que la lecture peut susciter chez le jeune lecteur :

- F - Que diriez-vous de cet album??
- E - c'est très court
- E - dommage il manque des pages,
- E - il est orienté
- E - Mais il n'y a pas besoin de plus finalement
- E - il y a des rimes
- E - plus d'illustration que d'écriture
- E - ça parle de peurs que pourrait avoir un petit enfant
- F - il est orienté?? Que voulez-vous dire?
- E - il a un sens bien précis
- E - il veut faire voir au lecteur quelque chose
- E - Les images sont insérées dans le texte
- E - il ya des images
- E - j'aurai bien aimé savoir ce qu'il se passe entre la page 23 et 28
- E - moi je trouve que les images suffisent
- E - c'est important pour les petits
- F - On coupe les textes pour les pb de droit d'utilisation d'ouvrages
- E - ah d'accord
- E - ok
- E - ok
- E - les images expliquent bien le livre on comprend sans même lire le texte de quoi cela parle
- E - ok
- E - on peut lire cet ouvrage aux enfants qui ont des terreurs nocturnes
- F - cet extrait est tiré d'un album où il arrive des petites aventures à ce hibou
- E - je l'ai lue à mon fils qui dit qu'elle est trop petites
- E - (l'histoire ^^)
- F - Comment analyse-t-on une histoire???
- E - on regarde le titre
- E - la structure narrative ?
- F - Oui
- E - l'objet du livre
- E - on regarde si il y a des tournures particulières (répétitions, vocabulaireetc...)
- E - dsl l'objet livre
- E - On regarde la manière dont c'est écrit
- E - situation initiale, l'élément perturbateur, situation finale
- E - situation initiale
- E - on regarde l'illustration du livre

F - Quelles sont les structures narratives possibles d'une histoire pour enfants ??? (Annexe IV, p.97, l.80)

L'échange continue ainsi et le formateur demande aux étudiants d'établir une grille d'analyse qui fonctionnerait pour tout type de texte de littérature de jeunesse. Les jeunes lecteurs sont tout de même évoqués par le formateur une fois :

- F - On a un personnage ridicule qui est dessiné avec tendresse pour que les enfants puissent s'identifier à lui. (Annexe IV, p.101, l.229)

Comme dans l'exemple précédent, une seule interprétation semble possible.

Dans les deux cas qui viennent d'être évoqués, on note l'importance accordée à l'analyse du texte, l'absence d'une posture de va-et-vient entre implication et distanciation et la faible prise en compte des jeunes récepteurs que seront les élèves de ces étudiants. Si l'on peut faire l'hypothèse que l'omniprésence des enjeux de transmission et la baisse de la part des enjeux expérientiels sont, en partie, le fruit de ce que les étudiants retiennent de leur formation en français et en littérature de jeunesse, alors cela conduit à questionner la place et le rôle de la didactique de la lecture des textes littéraires dans cette formation. Une troisième hypothèse peut être avancée. La part des enjeux de transmission s'accroissant au fil de la prise en charge progressive des classes (au fil des stages d'observation et de pratique accompagnée en M1 et des stages filé et massé en M2), peut-on voir un lien entre la prédominance des enjeux de transmission et la prédominance des postures de contrôle et d'enseignement qui sont dominantes lors des premières expériences (Bucheton et Soulé 2009 ; Beaumanoir et al., 2012 ; Saujat, 2004) ? Les enjeux expérientiels génèrent beaucoup d'imprévus puisqu'ils sont fondés sur les relations entre lecteurs et les relations que chaque lecteur entretient avec le texte. Les enjeux procéduraux et les enjeux culturels sont liés à des gestes professionnels plus aisément anticipables par les enseignants. Les étudiants qui se perçoivent comme des enseignants en devenir et les stagiaires orientent-ils alors leurs conceptions dans le sens de ce qu'ils pensent être plus aisément enseignable ? Ces résultats révèlent-ils un rapport complexe avec la lecture des textes littéraires qui conduit les étudiants à se centrer sur des enjeux de transmission plutôt que sur des enjeux expérientiels plus difficiles à poursuivre ? Ces deux hypothèses sont contextuelles et liées à un développement professionnel analysé sur un temps court : elles sont liées à la formation initiale que sont en train de recevoir les enquêtés et aux premières expériences qu'ils font en classe.

On peut également avancer une explication liée à un développement professionnel analysé sur un temps plus long. Considérant que l'activité des enseignants se développe selon

les particularités de chacun mais également par sédimentation (Schneuwly et Dolz, 2009), on peut interpréter ces résultats non seulement à une échelle locale et contemporaine mais également dans une perspective historique et sociale (Bishop, 2013). On peut se demander si les résultats de l'enquête par questionnaire concernant les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires au fil de la formation initiale illustrent l'émergence d'une identité professionnelle donnant la priorité à la transmission plutôt qu'aux expériences de lecture. Pour les étudiants et stagiaires, être enseignant ce serait avant tout transmettre des savoirs sur la langue et transmettre une culture littéraire. Les textes littéraires seraient alors des outils pour ces apprentissages. Dans une perspective historique et sociale, ces mouvements concernant les enjeux peuvent être mis en relation avec des tendances collectives, des périodes, des « moments » (Bishop, 2019) historiquement caractérisés et qui apparaissent comme caricaturés dans les conceptions successives des enseignants : les enseignants qui découvrent la culture professionnelle cherchent des modèles d'enseignement auxquels adhérer et leurs conceptions sont traversées par des modèles d'enseignement sédimentés dans la mémoire collective. Les modèles rencontrés dans leur propre expérience d'élèves, les modèles qui traversent la formation initiale se croisent et s'entrecroisent et donnent lieu à des tendances dans les conceptions, qu'on peut rattacher à des modèles d'enseignement⁸⁶.

En début de Master 1, la multiplicité des finalités et les liens qui unissent enjeux de transmission et enjeux expérientiels illustre une recherche de va-et-vient entre les textes et les lecteurs. On peut sans doute voir dans ces conceptions la trace du modèle de lecture qui a émergé à la fin du XX^e siècle, qui a fondé les instructions officielles de 2002 en vigueur lorsque les étudiants interrogés étaient scolarisés et qui place le lecteur au centre des apprentissages. L'orientation donnée aux enjeux de la lecture des textes littéraires en milieu de Master 1 se situe nettement vers l'augmentation de l'enjeu de transmission d'une culture scolaire et du relais, par l'école, d'une dimension édifiante de la littérature de jeunesse qui n'est pas sans rappeler, d'une part, le modèle d'enseignement dominant à la fin du XIX^e siècle et jusqu'à la fin de la IV^e République, et, d'autre part, les programmes actuels d'éducation morale et civique à laquelle doivent contribuer tous les enseignements. La bascule progressive vers l'omniprésence des enjeux de transmission et l'augmentation des enjeux procéduraux en Master 2 peut, quant à elle, traduire une perpétuation du modèle dominant dans les années 1970 : il s'agit avant tout de maîtriser la langue, d'apprendre à comprendre. L'équilibre qui est recherché par les néotitulaires entre les différents enjeux correspondrait, quant à lui, au

⁸⁶ On peut se reporter au troisième chapitre de la première partie.